

7261

Д-ръ Мед. МАРІА МОНТЕССОРИ.

МЕТОДЪ
НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ,
примѣняемый къ дѣтскому воспитанію
ВЪ
ДОМАХЪ РЕБЕНКА.

СО МНОГИМИ РИСУНКАМИ И ТАБЛИЦАМИ.

Съ предисловіемъ И. М. СОЛОВЬЕВА.



Т-во „ЗНАРУГА“.

Д-ръ Мѣд. МАРІА МОНТЕССОРИ.

Осн. 8. № 4.



51070

МЕТОДЪ

НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ,

примѣняемый къ дѣтскому воспитанію

ВЪ ДОМАХЪ РЕБЕНКА.

10684
7261

Переводъ со 2-го итальянскаго, исправленнаго и дополненнаго изданія.

СО МНОГИМИ РИСУНКАМИ И ТАБЛИЦАМИ.

Съ предисловіемъ И. М. СОЛОВЬЕВА.

Цѣна 1 р. 50 к.



МОСКВА 1915.

ИЗДАНИЕ



7261

МОСКВА.

Типография Т-ва Рябушинскихъ, Страстной б., Путинковскій пер., соб. д.

1915



«ДОМЪ РЕБЕНКА» въ Римѣ. Дѣти работаютъ въ саду.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Появившаяся впервые четыре года тому назадъ книга Маріи Монтессори не могла остаться незамѣченной среди педагоговъ разныхъ странъ. Она могла возбуждать принципиальные споры, какъ среди педагоговъ-теоретиковъ, усматривавшихъ въ этой новой педагогической системѣ много рискованныхъ опытовъ, такъ и среди практическихъ работниковъ школьнаго дѣла, не желавшихъ идти по пути смѣлаго реформатора. Но вмѣстѣ съ тѣмъ педагогическій опытъ итальянскаго педагога, столь одушевленно и убѣжденно взявшагося за осуществленіе своихъ идей—возбуждалъ сочувствіе, вызывалъ энтузіазмъ, подражаніе. Многимъ казалось, что въ этой системѣ мы имѣемъ новый этапъ въ области ранняго воспитанія, логически завершающій стремленія Песталоцци и Фребеля. Такъ сочувственно были восприняты идеи Монтессори въ Америкѣ, гдѣ ея имя сразу же стало популярнымъ, и ея опытъ нашелъ многихъ подражателей.

Книга вызвала большой интересъ и у насъ. Приборы Монтессори демонстрировались на прошлогоднемъ съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ, о Монтессори читались лекціи, сопровождавшіяся оживленными преніями, писались статьи различнаго содержанія. Очевидно, произошло что-то особенное, пускались въ жизнь лозунги, встряхивавшіе школьную практику. Мы совсѣмъ не привыкли, чтобы такъ страстно относились къ научнымъ трактатамъ по педагогикѣ—и нужно здѣсь кое-что пересмотрѣть.

Въ чемъ же дѣло? Откуда всѣ эти недоумѣнія?

Идеи Монтессори могутъ интересовать насъ съ двухъ точекъ зрѣнія. Во-первыхъ, поучительной можетъ быть сторона *соціальная*, а затѣмъ—чисто научная, *методическая*.

Опытъ Монтессори былъ примѣненъ впервые при организаціи «домовъ ребенка» для дѣтей рабочихъ. *Casa dei Bambini*, открытая сначала 6 января 1907 г. въ Римѣ на Via dei Masi, а черезъ нѣсколько мѣсяцевъ въ кварталѣ Санъ-Лоренцо и одномъ изъ рабочихъ кварталовъ, это—дѣтскій садъ новаго типа, представляющій «школу внутри дома». Такія школы возникли по мысли Эдоардо

Таламо, главнаго директора римскаго «института дешевыхъ квартиръ», стремившагося объединить въ такой организаціи дѣтей въ возрастѣ отъ 3 до 7 лѣтъ, принадлежащихъ жильцамъ одного дома. Это было особенно важно для семей рабочихъ, освобождая труженицу-мать отъ заботъ о воспитаніи и постоянномъ надзорѣ. Такъ какъ учительница жила тутъ же, то работа ея съ дѣтьми могла быть болѣе продолжительной, переходя въ непосредственное педагогическое воздѣйствіе. Вдохновительницей и идейнымъ организаторомъ такихъ школъ и была г-жа Монтессори. Къ новому дѣлу она подошла съ большимъ педагогическимъ и научнымъ опытомъ и—что особенно важно—съ исключительнымъ энтузіазмомъ и творческими замыслами. Въ своей книгѣ она и рассказываетъ намъ подробно, какъ стремилась она развивать силы дѣтей, направляя ихъ къ опредѣленнымъ цѣлямъ. Правда, этотъ *соціаль-ный опытъ* былъ вскорѣ же ею оставленъ, такъ какъ по своимъ общественнымъ и религіознымъ взглядамъ она разошлась съ своими товарищами-демократами. Но многимъ послѣдователямъ Монтессори ея дѣло представляется именно въ такомъ соціально-реформаторскомъ смыслѣ, какъ длительная педагогическая работа съ дѣтьми пролетаріата, поставленными въ тяжелыя гигиеническія условія и потому нуждающимися въ общественной помощи.

Но трудъ Монтессори есть вмѣстѣ съ тѣмъ и научно-педагогическое изслѣдованіе, почему ея методы и должны вызывать критику теоретическую, научную.

Она сама рассказываетъ намъ, какъ пришла къ своей системѣ воспитанія. Монтессори утверждаетъ, что продолжала лишь дѣло своихъ великихъ учителей—Итара и Сегена, еще въ началѣ минувшаго вѣка создавшихъ систему воспитанія для дѣтей-идіотовъ и слабоумныхъ. Эту систему въ видоизмѣненномъ смыслѣ она и пыталась примѣнить къ дѣтямъ нормальнымъ. Идея осталась одна и та же—укрѣпленіе и изошренное развитіе у дѣтей органовъ внѣшнихъ чувствъ. Еще Песталоцци и Фребель видѣли въ этомъ основу начальнаго воспитанія и обученія, но, нужно сказать, только теперь, въ рукахъ этой женщины, эта идея получила свое *завершающее* выраженіе.

Читатель самъ убѣдится, какъ много остроумныхъ и проникающихъ въ душу ребенка приемовъ ею придумано для пробужденія сенсорныхъ и моторныхъ силъ дѣтей: и какая радость замѣчается въ дѣтяхъ, когда они непосредственно сознаютъ въ себѣ

новую душевную полноту, когда съ каждой новой работой, они сами превращаются въ творцовъ-экспериментаторовъ, проникающихъ въ неизвѣданныя области своего душевнаго міра и міра внѣшняго. Монтессори во многомъ и сознательно отступаетъ отъ Фребеля, совсѣмъ упразднивъ, на примѣръ, плетеніе, вышиваніе по картону, складываніе бумаги и пр. Все это замѣнено иными, болѣе творческими занятіями, рассчитанными на большую активность и самоупражняемость дѣтей. Много интереснаго и поучительнаго съ психологической стороны внесено Монтессори въ первоначальное обученіе письму и чтенію, и эта часть книги имѣетъ первостепенное методологическое значеніе.

Но при детальномъ разсмотрѣніи всѣхъ приемовъ, примѣняемыхъ Монтессори въ цѣляхъ болѣе интенсивнаго изощренія дѣтской воспріимчивости, возникаетъ главный, принципиальный вопросъ: не можетъ ли быть тутъ и опасной стороны? Желательна ли вообще и нужна ли эта искусственная упражняемость органовъ воспріятія? Для дѣтей *отсталыхъ, слабо одаренныхъ* дѣйствительно необходимы подобныя приемы, но ребенокъ нормальный, а тѣмъ болѣе способный, талантливый—нуждается въ нихъ гораздо менѣе. Для дѣтей съ пониженнымъ слухомъ, быть можетъ, и будутъ полезны эти «уроки тишины», которымъ придаетъ такое большое значеніе нашъ авторъ, но нужны ли они для ребенка съ нормальнымъ слухомъ? А затѣмъ—насколько цѣлесообразно при этомъ закрывать у дѣтей глаза и дѣлать это такъ часто, какъ совѣтуетъ Монтессори? Вмѣсто разумной, естественной, педагогики не получается ли здѣсь искусственной дрессировки? Повторяемъ,—рискованно переносить методы, примѣняемые при воспитаніи дѣтей ненормальныхъ, отсталыхъ, къ дѣтямъ, развивающимся вполне естественно и нормально. Не будетъ ли это усиливать ихъ нервозность, сообщая душевнымъ силамъ дѣтей, еще не окрѣпшимъ, излишнюю и опасную повышенность и чувствительность? Надъ этими вопросами приходится серьезно призадуматься. Потому мы и думаемъ, что многіе педагогическіе приемы Монтессори требуютъ серьезной, вдумчивой критики со стороны специалистовъ-врачей и психологовъ. И тотъ споръ, который возникъ у насъ за идеи Монтессори, указываетъ лишь на то, что наша педагогическая мысль достаточно окрѣпла, чтобы не идти пассивно вслѣдъ за популярными, авторитетными именами.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	<i>Стр.</i>
Критическія соображенія	1
Исторія методовъ	21
Рѣчь, произнесенная на открытіи «Домъ ребенка»	34
Регламентъ «Домъ ребенка»	53
ОБЩАЯ ЧАСТЬ.	
Педагогическіе методы, примѣняемые въ «Домахъ ребенка»	57
Какъ вести урокъ	83
СПЕЦІАЛЬНЫЙ ОТДѢЛЪ.	
Предполагаемое расписаніе въ «Домахъ ребенка»	91
Упражненія обыденной жизни	93
Пища и питаніе ребенка	95
Воспитаніе мускуловъ	105
Воспитательная гимнастика	111
Природа въ воспитаніи	117
Ручной трудъ	127
Воспитаніе чувствъ и иллюстрація дидактическаго матеріала	131
Умственное воспитанія	191
Приемъ обученія письму и чтенію	210
Описаніе метода и дидактическаго матеріала	252
Рѣчь у дѣтей	262
Обученіе счету	275
Порядокъ упражненій	285
Общій обзоръ	290
Выводы и впечатлѣнія	311

Критическія соображенія.

Я не намѣрена писать трактата по научной педагогикѣ.

У меня скромная цѣль—ознакомить съ интересными результатами одного педагогическаго опыта, открывающаго, какъ мнѣ кажется, путь къ практическому приложенію тѣхъ началъ, которыя стремятся заново перестроить все зданіе педагогики.

Въ самомъ дѣлѣ, за послѣдніе десять лѣтъ только о томъ и говорятъ, что педагогика, какъ это уже произошло въ медицинѣ, стремится выйти изъ области чистаго умозрѣнія и кладетъ въ свою основу положительные результаты опыта. Физиологическая или экспериментальная психологія (Веберъ, Фехнеръ, Вундтъ), сложившаяся въ новую науку, должна дать новой педагогикѣ фундаментальную подготовку, которую раньше философской педагогикѣ давала морфологическая психологія. Кромѣ того, морфологическая антропологія, примѣненная къ физическому изученію школьниковъ, является вторымъ, такимъ же важнымъ элементомъ новой педагогики.

Но, въ сущности, научной педагогики еще не было.

Научная педагогика—это нѣчто неопредѣленное, о чемъ лишь говорятъ, но чего еще нѣтъ въ дѣйствительности. Можно сказать, что до самаго послѣдняго времени это была лишь интуиція, лишь намекъ на науку, которая необходимо должна будетъ опредѣлиться. Среди экспериментальныхъ и положительныхъ наукъ, обновившихъ мысль XIX вѣка, научная педагогика должна занять свое опредѣленное мѣсто. Человѣкъ, создавшій новый міръ въ научной сферѣ, долженъ самъ быть воспитанъ на началахъ новой педагогики.

Нѣсколько лѣтъ назадъ въ Италіи возникла, по благородному и смѣлому почину доктора медицины профессора Пиццолли, школа научной педагогики, поставившая цѣлью подготовку учителей въ духѣ новаго теченія педагогической мысли. Школа эта

въ теченіи двухъ-трехъ лѣтъ достигла значительныхъ результатовъ и стала привлекать къ себѣ учителей со всей Италіи, а городъ Миланъ богато снабдилъ ее необходимымъ учебнымъ матеріаломъ. Такой починъ, несомнѣнно, важенъ—помощь школъ была оказана въ надеждѣ обновить при ея содѣйствіи «науку о воспитаніи человѣка». Такое отношеніе къ школъ обязано своимъ происхожденіемъ въ значительной степени горячей пропагандѣ извѣстнаго антрополога Джузеппе Серджи, около тридцати лѣтъ уже настойчиво распространяющаго среди итальянскихъ учителей начала новой культуры, построенной на воспитаніи.

«Въ настоящее время въ социальномъ мірѣ»,—говорилъ Sergi,—«ощущается неотложная нужда въ перестройкѣ методовъ воспитанія и обученія, и кто борется за это—борется за возрожденіе человѣчества». Въ своихъ педагогическихъ трудахъ, собранныхъ въ одномъ томѣ подъ названіемъ «Educazione ed Istruzione» (Pensieri) ¹⁾ онъ вкратцѣ передаетъ содержаніе лекцій, въ которыхъ излагалъ свое ученіе, и такъ опредѣляетъ путь къ этому возрожденію: *методическое изученіе объекта воспитанія подъ руководствомъ педагогической антропологии и экспериментальной психологии.*

«Въ теченіе многихъ лѣтъ борюсь я за одну идею—и чѣмъ больше обдумываю ее, тѣмъ больше кажется она мнѣ вѣрной и полезной для обученія и воспитанія человѣка. Для достиженія цѣли и пріобрѣтенія естественныхъ методовъ, необходимо производить многочисленныя, точныя и раціонально поставленныя наблюденія надъ человѣкомъ, особенно въ пору его дѣтства, когда должны быть заложены основы воспитанія и культуры». «Измѣрять голову, ростъ и т. п.—не значить, конечно, создавать педагогическую систему; но это значить слѣдовать по пути къ ея достиженію, потому что для воспитанія человѣка необходима полнота знанія о немъ».

Авторитета Серджи было достаточно для установленія той истины, что разъ личность изучена—искусство воспитанія ея явится уже естественнымъ слѣдствіемъ этого. Но, какъ это часто бываетъ, у его послѣдователей оно привело къ крайностямъ, къ смѣшенію понятій, происшедшему отъ слишкомъ буквальнаго толкованія и преувеличенія идей учителя. Такимъ образомъ

¹⁾ Trevesini, 1892.

они спутали экспериментальное изученіе ученика съ его воспитаніемъ.

Одно было лишь средствомъ для другого, которое естественно должно было вытекать изъ перваго. Послѣдователи же Серджи просто на просто назвали научной педагогикой—педагогическую антропологію.

И увѣровавши въ новую истину, они начертали на своемъ знамени: всестороннее изслѣдованіе личности («carta biografica»), полагая, что разъ они утвердятъ это знамя на полѣ сраженій—побѣда уже будетъ за ними.

На дѣлѣ же такъ называемая школа научной педагогики рекомендовала учителямъ производить антропологическія измѣренія, пользоваться эстезиометрическими инструментами (для измѣренія чувствительности) и собирать психологическія данныя. Создалась армія научно-подготовленныхъ педагоговъ. Въ Италіи въ этомъ направленіи не было сдѣлано ничего большаго и ничего лучшаго. Во Франціи, Англии и особенно въ Америкѣ въ начальныхъ школахъ производились, правда, опыты, построенные на изученіи педагогической антропологіи и психологіи; тамъ тщетно пытались возродить школу при помощи антропометрии и психометрии. Но изслѣдованія эти рѣдко когда производились *учителями*; въ большинствѣ случаевъ ими руководили врачи, которые больше интересовались своей спеціальной цѣлью, чѣмъ задачами педагогики. Обыкновенно они больше искали въ этихъ опытахъ матеріала для психологіи и антропологіи, чѣмъ старались такъ организовать и направить работу, чтобы построить, наконецъ, такъ долгожданную научную педагогику. Въ концѣ концовъ ни антропологъ, ни психологъ никогда не приступали къ изученію дѣтей въ школѣ, какъ съ другой стороны и учителя-практики никогда не возвышались до уровня кабинетныхъ ученыхъ. Практической же прогрессъ школы требуетъ подлиннаго сліянія этихъ двухъ направленій—практики и теоріи—такого сліянія которое вводило бы ученыхъ въ возвышеннѣйшую сферу школы, а учителей поднимало бы надъ тѣмъ низкимъ умственнымъ уровнемъ, которымъ они ограничивались до сихъ поръ. Надъ достиженіемъ этого высокаго практическаго идеала и работаетъ теперь итальянская университетская педагогическая школа, основанная Кредаро. Школа эта стремится вывести педагогику изъ того положенія, которое она зани-

мала до сихъ поръ, какъ второстепенная отрасль философіи, сдѣлать ее самостоятельной дисциплиной, которая, подобно медицинѣ, охватывала бы широкую и разнообразную область изслѣдованія. Въ нее вошли бы также педагогическая гигиена, педагогическая антропология и экспериментальная психология.

Италія, родина Ломброзо, де-Джованни и Серджи, справедливо можетъ претендовать на честь главнаго организатора этого движенія. Вышеназванныхъ трехъ ученыхъ, безспорно, можно считать творцами новыхъ направленій въ антропологию: первый въ уголовной антропологии, второй—во врачебной и третій—въ педагогической.

Къ счастью для науки, всѣ трое были достойно оцѣнены и стали во главѣ широкой пропаганды этихъ идей, воспитавъ цѣлые кадры учениковъ и подготовивъ сознаніе массъ къ тому научному возрожденію, на защиту котораго они встали. (См. мою книгу «Педагогическая антропология»¹⁾).

Въ настоящее время, мы надѣемся, что подъ руководствомъ талантливаго Кредаро, въ нашемъ университетѣ произойдетъ, наконецъ, перестройка школы и методовъ воспитанія, и вмѣстѣ съ тѣмъ истинное сліяніе всѣхъ экспериментальныхъ наукъ, безспорно подготовившихъ полезнѣйшій матеріаль для теоретическаго обновленія педагогики, съ искусствомъ учителей-практиковъ, высоко поднявшихъ образовательный уровень университетскихъ педагогическихъ школъ въ Италіи.

И это было бы поистинѣ гордостью и славой нашей родины.

* * *

Но сейчасъ въ области воспитанія насъ занимаютъ интересы человѣчества и культуры, родиной которыхъ является *весь міръ*. Въ этомъ важномъ дѣлѣ всякій, кто далъ свой вкладъ въ науку, пусть это была лишь неудачная попытка, достоинъ признанія всего цивилизованнаго человѣчества.

Такъ, итальянская школа Пиццолли и кабинеты научной антропологии и педагогики, возникшіе въ различныхъ городахъ усиліями учителей начальныхъ школъ и школьных инспекторовъ, (закрывшіеся, еще не успѣвъ окончательно сорганизоваться)—цѣнны, однако, и той вѣрой, которая ихъ одушевляла и тѣмъ, что они проложили новые пути для мысли.

¹⁾ Montessori L'Antropologia Pedagogica, Vallardi.

Излишне говорить, что эти попытки были слишком смѣлы и вызваны недостаточнымъ пониманіемъ науки, находившейся еще въ процессѣ образованія: великое дѣло всегда рождается среди трудовъ и неполныхъ достижений. Когда св. Франциску Ассизскому было видѣніе о построеніи Церкви, онъ думалъ, что дѣло касается его родной, полуразвалившейся церковки, и онъ принялся перетаскивать камни, чтобы возстановить ее. Лишь впоследствии онъ понялъ, что призванъ обновить католическую Церковь своимъ идеаломъ нищенства. Но св. Францискъ, простодушно таскающій камни и другой — чудесно ведущій къ торжеству духа—одна и та же личность, лишь въ различныхъ стадіяхъ развитія.

Такъ и мы всё дѣлаемъ одну общую работу, и всё мы точно члены одной общей семьи. И тѣ, кто придетъ послѣ насъ, дойдутъ до цѣли, потому что мы вѣровали и работали до нихъ.

И мы, какъ св. Францискъ Ассизскій думали, что, перетаскивая камни сухого и бесплоднаго научнаго эксперимента къ стѣнамъ старой, полуразвалившейся школы, мы можемъ ее перестроить. На зарождающуюся только матеріалистическую и чисто механическую науку мы смотрѣли съ тѣмъ упованіемъ, съ какимъ св. Францискъ смотрѣлъ на глыбы гранита, которыя давили его плечи.

Такъ попали мы на ложный и узкій путь, который необходимо преодолѣть, чтобы дѣйствительно достигнуть на немъ живого искусства воспитанія грядущихъ поколѣній человѣчества.

* * *

Подготовить учителя въ духѣ экспериментальныхъ наукъ—задача не легкая. Ознакомивъ его даже самымъ детальнымъ образомъ съ антропометріей и психометріей, мы создали бы только искусный механизмъ, не больше. Наконецъ, подготавливая учителя къ эксперименту такимъ путемъ, мы оставались бы только въ предѣлахъ теоріи. Раньше учитель, выросшій на принципахъ метафизической философіи, усваивалъ мысли авторитетныхъ людей и, механически излагая ихъ, упражнялъ при этомъ только мускулы рѣчи. Нашъ же учитель знакомъ еще кое съ какими инструментами и, демонстрируя ихъ, онъ сокращаетъ мускулы рукъ. Кромѣ того, онъ обладаетъ еще и интеллектомъ, проявляющимся въ рядѣ однообразныхъ, безжизненно-механически

исполняемыхъ опытовъ.—Разница между ними не существенная, ибо глубокое различіе всегда опредѣляется не внѣшними свойствами, а внутреннимъ существомъ человѣка. Мы, со всёмъ искусствомъ нашего научнаго эксперимента, не сумѣли подготовить *новыхъ учителей*. И, въ сущности, оставили ихъ за порогомъ истинной экспериментальной науки, ибо мы не ознакомили ихъ съ самой значительной и глубокой стороною ея, которая только и создаетъ настоящихъ ученыхъ.

Въ самомъ дѣлѣ, что такое ученый?

Конечно, это не тотъ, кто умѣло владѣеть всёми инструментами физическаго кабинета, увѣренно обращается съ различными реактивами въ химической лабораторіи или умѣетъ приготовить микроскопическій препаратъ. Нерѣдко даже бываетъ, что ассистентъ или простой *препараторъ* болѣе искусенъ въ экспериментальной technikѣ, чѣмъ самъ «ученый».

Ученымъ мы называемъ того, кто *сознаетъ* въ экспериментѣ лишь *средство* къ постиженію глубинъ жизни, къ разоблаченію, хотя бы отчасти, ея обаятельныхъ тайнъ; того, кто, изслѣдуя, ощутилъ въ себѣ такую страстную любовь къ этимъ тайнамъ природы, что для нихъ можетъ забыть самого себя. Ученый—не искусный техникъ, а религиозно вѣрующій поклонникъ природы. Мы называемъ ученымъ того, кто живетъ въ своемъ кабинетѣ, отрекшись отъ внѣшняго міра, подобно средневѣковымъ трапнистамъ, пренебрегая одеждой, потому что опъ не помнитъ уже о самомъ себѣ; кто въ неутомимой работѣ надъ микроскопомъ—слѣпнетъ; кто самоотверженно заражаетъ себя туберкулезомъ, изслѣдуетъ выдѣленія холерныхъ больныхъ, добываясь путей и способовъ развитія болѣзни; кто, зная, что данный химическій составъ можетъ взорваться, рискуя жизнью, приступаетъ къ опыту.

Таковъ духъ ученаго, которому природа любовно раскрываетъ свои тайны, вѣнчая его труды славой научнаго открытія.

Итакъ, существуетъ «духъ» ученаго кромѣ «мастерства» ученаго, и ученый стоитъ на высотѣ своего призванія лишь тогда, когда духъ одерживаетъ побѣду надъ механическимъ мастерствомъ. Наука тогда не только проникаетъ въ тайну природы, но философски ее синтезируетъ.

Я думаю, что мы должны развивать въ нашихъ учителяхъ скорѣй *духъ*, чѣмъ механическое мастерство ученаго, т. е. *напра-*

вление подготовки должно идти скорѣй въ сторону духа, чѣмъ въ сторону механизма.

Какъ раньше, когда мы подѣ научной подготовкой учителя разумѣли простое приобрѣтеніе техническихъ навыковъ и поэтому стремились создать изъ учителя начальной школы не ассистента-антрополога, экспериментальнаго психолога или знатока по дѣтской и школьной гигиенѣ, а хотѣли лишь *направить* его на путь экспериментальной науки и научить пользоваться тѣми или другими инструментами, такъ и теперь мы должны лишь *направлять* учителя, ограничиваясь задачами его спеціально-педагогической дѣятельности. Иными словами, мы должны пробудить въ сознаніи учителя *интересъ къ явленіямъ природы* вообще. Необходимо, чтобы онъ любилъ природу и понималъ то напряженное ожиданіе, съ какимъ смотритъ на него создатель эксперимента¹⁾.

Приборы подобны буквамъ алфавита, и нужно знать, какъ съ ними обращаться, чтобы читать книгу природы; и какъ книга откровеній и самыхъ высокиихъ идей автора лишь въ знакахъ алфавита складывается въ слова, такъ и природа посредствомъ эксперимента даетъ намъ неисчислимый рядъ откровеній, обнажая передъ нами свои тайны. Всякій, умѣющій складывать буквы, могъ бы свободно читать, какъ букварь, такъ и Шекспира, лишь бы печать была достаточно ясная. Человѣкъ, ограничивающійся примитивнымъ экспериментомъ, подобенъ тому, кто раскрываетъ буквальный смыслъ словъ въ букварѣ; на такомъ именно уровнѣ оставляемъ мы нашихъ учителей, если даемъ имъ только техническую подготовку. Мы должны учить ихъ постигать самый духъ природы, подобно тому, какъ человѣкъ, выучившійся разбирать склады, постигаетъ съ помощью буквъ мысль Шекспира, Гёте или Данте.

Разница, очевидно, большая, и путь предстоитъ нелегкій.

Однако наша первая ошибка была естественна: ребенокъ, одолѣвшій букварь, воображаетъ, что онъ умѣетъ читать; въ самомъ дѣлѣ, онъ читаетъ вывѣски надъ лавками, названія газетъ и вообще всякое слово или фразу, случайно попавшуюся ему на глаза. И вполнѣ понятна его ошибка, если войдя въ бібліотеку, онъ рѣшитъ, что можетъ постичь и *смыслъ* всѣхъ со-

¹⁾ См. въ моей «Педагогической антропологіи» главу: «Методъ, примѣняемый въ экспериментальныхъ наукахъ».

бранныхъ здѣсь книгъ. Но, попробовавъ прочесть ихъ, онъ понялъ бы, что «умѣніе механически читать» еще ничего не значить, и что ему нужно бы еще многому поучиться въ школѣ.

Такъ обстояло дѣло съ учителями: преподавая имъ антропометрію и психометрію, мы думали, что готовимъ ихъ къ «научной педагогикѣ».

* * *

Но оставимъ въ сторонѣ вопросъ о трудности создать учителя-ученаго въ указанномъ смыслѣ слова, мы даже не пытаемся дать соответствующую программу, чтобы не уклоняться въ сторону доказательствъ, не входящихъ въ намѣченную нами задачу. Предположимъ, что путемъ долгихъ упражненій мы подготовили уже учителя къ *наблюденію надъ природой*. Мы развили, предположимъ, въ немъ тотъ интересъ къ наблюденію, который заставляетъ зоолога ночью отправиться въ лѣсъ, прослѣдить прѣбужденіе и подмѣтить первыя движенія какого-нибудь интересующаго его семейства насекомыхъ. Вотъ это истинный ученый: еще сонный и утомленный отъ ходьбы, онъ весь—напряженное вниманіе; не замѣчая ни грязи ни пыли, не чувствуя пронизывающаго тумана или палящаго солнца, онъ поглощенъ лишь мыслью—не выдать ничѣмъ своего присутствія, чтобы насекомья спокойно продолжали свою жизнь.

Предположимъ, что нашъ учитель возвысился до самоотверженія ученаго, наполовину слѣпого, но все-таки продолжающаго наблюдать подъ микроскопомъ движенія инфузоріи. Ему кажется, что инфузоріи, отталкивающіяся другъ отъ друга и выбирающія себѣ пищу, обнаруживаютъ проблески смутнаго сознанія; онъ нарушаетъ спокойное теченіе ихъ жизни электрической искрой и наблюдаетъ, какъ одна группа ихъ собирается у положительнаго, а другая у отрицательнаго полюса; и далѣе, производя свѣтовое раздраженіе, видитъ, что одиѣ изъ нихъ устремляются къ свѣту, а другія удаляются отъ него. Исслѣдуя эти явленія, онъ все время ставитъ вопросъ: не носить ли это приближеніе и удаленіе отъ возбудителя того же характера, что и выборъ пищи или отстраненіе другъ отъ друга; т.-е. не являются ли эти различія скорѣе результатомъ выбора и смутнаго сознанія, чѣмъ физическаго притяженія и отталкиванія, сходнаго съ явленіями магнетизма. И предположимъ, что этотъ уче-

ный, замѣтивъ, что онъ пропустилъ въ лабораторіи часть своего завтрака, чувствуетъ все-таки удовлетвореніе отъ того, что онъ работалъ не дома, гдѣ его позвали бы во-время и этимъ прервали бы интересныя наблюденія.

Вообразимъ, говорю я, что учитель (независимо отъ своего научнаго образованія) возвысился до подобной степени интереса къ наблюденію явленій природы, но и такой подготовки было бы все-таки еще недостаточно. Вѣдь учитель призванъ наблюдать не насѣкомыхъ или инфузорій, а человѣка.

И человѣка не въ его повседневныхъ привычкахъ, какъ то семейство насѣкомыхъ съ минуты его утренняго пробужденія, но человѣка въ его пробужденіи къ духовной жизни.

Интересъ къ человѣку, который мы хотимъ возбудить въ учителѣ, долженъ носить характеръ большей интимности и глубины связи между наблюдателемъ и объектомъ его наблюденій, чѣмъ это можетъ быть между зоологомъ или ботаникомъ и изучаемымъ имъ явленіемъ природы. Ученый готовъ пожертвовать собой ради своей науки,—и это самопожертвованіе, съ обычной точки зрѣнія, представляется мученичествомъ, полнымъ отреченіемъ отъ личной жизни.

Но любовь человѣка къ человѣку—чувство болѣе нѣжное и такое простое, что оно не составляетъ исключительной привилегіи избранной души, и легко доступно даже массамъ.

Необходимо, чтобы учитель, проникшись «духомъ ученаго», сдѣлался наблюдателемъ человѣческой природы.

Чтобы получить понятіе объ этой второй, особой формѣ подготовки *духа*, попытаемся перенестись въ душу первыхъ послѣдователей Христа, которымъ Онъ говорилъ о царствіи Божіемъ не отъ міра сего. И у одного изъ учениковъ Его возникъ вопросъ—кто же будетъ больше всѣхъ въ этомъ царствѣ?—и съ простодушнымъ любопытствомъ онъ спросилъ Его: «Учитель, кто больше въ этомъ Царствіи Небесномъ?» А Христось, глядя по головѣ ребенка, восхищенно глядѣвшаго на ликъ Его, отвѣтилъ: «Кто уподобится единому отъ малыхъ сихъ, тотъ больше всѣхъ въ Царствіи Небесномъ».

Вообразимъ теперь пламенную душу мистика, который изучаетъ этого ребенка во всѣхъ проявленіяхъ его жизни, съ благоговѣніемъ и любовью, со святой жаждой познать въ немъ путь

къ собственному совершенствованію, достигнуть обѣщанныхъ высотъ небеснаго царства. Помѣсти мы его въ классъ, среди дѣтей, мы не получимъ еще того новаго педагога, котораго добиваемся.

Но попробуемъ укрѣпить въ немъ духъ суроваго отреченія ученаго вмѣстѣ съ безграничнымъ восторгомъ мистически настроенной души—и мы получимъ вполне законченнымъ духъ «учителя».

И ребенокъ укажетъ ему путь къ собственному воспитанію, т.-е. у ребенка научится онъ совершенствоваться въ своей роли воспитателя.

* * *

Теперь представимъ себѣ одного изъ нашихъ ботаниковъ или зоологовъ, опытнаго въ технику наблюденія и эксперимента. Онъ совершилъ путешествіе, чтобы на мѣстѣ изучить, напримеръ, пероноспорный грибокъ; подъ открытымъ небомъ произвелъ свои наблюденія, а затѣмъ уже подъ микроскопомъ, въ лабораторіи, продѣлалъ окончательныя изслѣдованія и эксперименты. Или другого который, изучая паразитарныхъ червей, отправился въ конюшню, отыскивая ихъ въ изверженіяхъ животныхъ. Вообразимъ ученаго, который дѣйствительно *понимаетъ*, что значить изучать природу, знакомаго со всѣми средствами, которыя современная экспериментальная наука предлагаетъ для этой цѣли и вообразимъ, говорю я, что такой ученый, за свои научные труды, получилъ назначеніе на ученый постъ съ тѣмъ, чтобы закончить самостоятельныя изслѣдованія, скажемъ, надъ перепончатокрылыми. Прибывъ на мѣсто службы, онъ замѣтилъ бы, предположимъ, за стекломъ витрины массу мертвыхъ прекрасныхъ бабочекъ, нанизанныхъ на булавки и неподвижно распростершихъ свои крылья. Молодой ученый сказалъ бы, что это лишь дѣтская игрушка, а не матеріалъ для научныхъ изслѣдованій, что образцы въ витринѣ—дополненіе къ игрѣ, которой занимаются мальчуганы въ городскихъ садахъ, гоняясь съ сѣткой за бабочками. Экспериментаторъ съ такимъ матеріаломъ ничего не смогъ бы сдѣлать.

То же случилось бы съ ученымъ (въ нашемъ пониманіи слова) учителемъ, если бы мы привели его въ одну изъ нашихъ современныхъ школъ, гдѣ дѣти похожи скорѣй на автоматы,—до

такой степени ихъ дѣтская индивидуальность подавлена во всѣхъ своихъ непосредственныхъ проявленіяхъ. Какъ бабочки, наколотыя на булавки, прикрѣплены они къ опредѣленнымъ мѣстамъ, къ своимъ партамъ; ихъ бесплодно-пріобрѣтенныя знанія, какъ будто, олицетворяются въ ненужныхъ крыльяхъ.

Итакъ, недостаточно подготовить ученаго учителя, нужно еще приготовить и *школу*.

Для того, чтобы могла народиться научная педагогика необходимо, чтобы школа *давала просторъ свободнымъ и естественнымъ проявленіямъ личности ребенка*. Въ этомъ и заключается существенная сторона реформы.

Никто не станетъ утверждать, что этотъ принципъ уже укрѣпился въ педагогикѣ и въ школѣ. Правда, нѣкоторые педагоги, слѣдуя за Руссо, высказываютъ фантастическія идеи и неопредѣленныя требованія свободы ребенка, но истинное понятіе *свободы*, въ дѣйствительности, еще неизвѣстно учителямъ. *Свободу* они часто представляютъ себѣ такъ, какъ ее понимаютъ массы въ своихъ возстаніяхъ противъ тираніи и рабства или въ болѣе возвышенномъ, но все-таки ограниченномъ смыслѣ: *соціальная свобода* всегда означаетъ лишь завосланную ступень лѣстницы Іакова. Другими словами, она знаменуетъ частичное освобожденіе, освобожденіе страны, сословія или мысли.

Понятіе же свободы, которая необходимо должна одушевлять педагогику, — универсально. Ее осуществляютъ біологическія науки девятнадцатаго вѣка въ своихъ объективныхъ методахъ изученія жизни.

И если старая педагогика понимала значеніе и выражала желаніе предварительнаго изученія ребенка и необходимой свободы его естественнымъ проявленіямъ, — то такое неопредѣленное и едва выраженное желаніе не могло сдѣлаться *активнымъ* и *практически выполнимымъ* безъ помощи опытныхъ наукъ нашего вѣка.

Нѣтъ нужды вдаваться въ споры — достаточно доказательствъ. Тотъ, кто сказалъ бы, что современная педагогика и современная школа руководятся принципомъ свободы, заставилъ бы насъ только улыбнуться, какъ ребенокъ, который передъ витриной съ мертвыми бабочками утверждалъ бы, что онѣ живы и могутъ летать.

Духъ *рабства* во всемъ проникаетъ педагогику, тотъ же духъ проникаетъ и школу. Свидѣтельство тому — школьная скамья

Это яркій примѣръ заблужденій примитивной матеріалистической научной педагогики, которая обманывала самое себя, перетаскивая разбросанные камни для перестройки своего маленькаго, разваливашагося зданія школы. Сначала существовали простые, длинныя скамьи, на которыхъ тѣсно рядкомъ усаживались школьники. Явилась наука и принялась совершенствовать скамью, примѣняя во всемъ новѣйшія пріобрѣтенія антропологии. Устанавливая надлежащую высоту сидѣнія, стали принимать въ расчетъ возрастъ ребенка и длину его ногъ; разстояніе между сидѣньемъ и доской парты вычислялось съ математической точностью, чтобы не было искривленія позвоночника, и наконецъ (о, глубина интуиціи и выполненія!) сидѣнія были отдѣлены одно отъ другого, и промежутокъ между ними былъ рассчитанъ такъ, чтобы ребенокъ могъ только сидѣть на мѣстѣ, безъ возможности пошевелиться или сдвинуться въ сторону. И все это для того, чтобы изолировать его отъ сосѣда. Парты построены такимъ образомъ, чтобы ребенокъ со всѣхъ сторонъ былъ виденъ въ этой своей неподвижности. Вся эта изоляція имѣетъ скрытой цѣлью предупрежденіе безправственныхъ дѣйствій во время уроковъ; то же самое и въ дѣтскихъ пріютахъ.

Что сказать о такомъ благоразуміи общества, которое сочло бы скандальнымъ преподаваніе половой морали изъ боязни оскорбить невинность! И наука служитъ такому лицемѣрію, изготовляя эти парты. Въ своей угодливости она идетъ еще дальше, совершенствуя скамьи, доводя до послѣдней возможности неподвижность ребенка или, если хотите, подавляя въ немъ всякую свободу.

Такъ для того, чтобы ученикъ правильно сидѣлъ, и при этомъ, чтобы сама парты принуждала его занять гигиенически-удобное положеніе, сидѣніе, подножка и пюпитръ устроены такимъ образомъ, чтобы ребенокъ никогда не могъ стоять за партой — поэтому для встаранія устроено такъ: пюпитръ приподымается, подножка откидывается, и ребенокъ имѣетъ ровно столько мѣста, чтобы держаться въ стоячемъ положеніи.

И парты все совершенствуются въ этомъ направленіи: и всѣ поклонники такъ-называемой научной педагогики изобрѣтаютъ свой образецъ; отдѣльныя націи гордо выступаютъ, каждая со своей *національной партией*. Въ этой борьбѣ, въ этомъ соревнованіи покупаются патенты и привилегіи.

Безъ сомнѣнія, къ устройству такой парты привлечено не мало наукъ: антропология съ измѣреніями тѣла и опредѣленіемъ возраста; фізіология въ изученіи мускульныхъ движеній; психология, зорко слѣдящая за раннимъ или извращеннымъ проявленіемъ инстинктовъ, и больше всего гигиена, въ ея борьбѣ съ искривленіемъ позвоночника у школьниковъ.

Парта эта дѣйствительно научно изготовлена, соотвѣтственно антропологическимъ даннымъ о ребенкѣ.

Таковъ образецъ буквального приложенія науки къ школѣ.

Я убѣждена, что пройдетъ немного времени, и мы будемъ изумляться, мы откажемся понимать тотъ фактъ, что этотъ основной недостатокъ парты не былъ замѣченъ уже давно при всемъ томъ вниманіи, какое въ общемъ прогрессѣ научной мысли начала XX вѣка удѣляютъ изученію дѣтской гигиены, антропологии и социологии. Это тѣмъ болѣе непонятно, что за послѣднее время почти во всѣхъ государствахъ замѣчается усиленное движеніе въ защиту дѣтей.

Я увѣрена; что спустя нѣсколько лѣтъ публика съ изумленіемъ будетъ ощупывать наши образцовыя парты и, не вѣря собственнымъ глазамъ, перечитывать описаніе ихъ предназначенія.

Парта—должна была предупредить искривленіе позвоночника у школьниковъ!

Но вѣдь школьники подчинялись такому именно режиму, что рождаясь здоровыми, дѣлались искривленными и горбатыми.

Позвоночникъ, біологически самая примитивная, древнѣйшая и самая основная часть скелета, вмѣстѣ и самая неподвижная часть нашего тѣла, (ибо скелеть самая твердая часть организма), этотъ позвоночникъ, оказавшійся достаточно крѣпкимъ въ ожесточенной борьбѣ первобытнаго человѣка, сражавшагося со львомъ пустыни, побѣждавшаго мамонта, долбившаго камень, гнувшаго въ рукахъ желѣзо и обрабатывавшаго землю—этотъ позвоночникъ сгибается и не можетъ сопротивляться игу школы!

Непостижимо, какъ эта такъ-называемая *наука* трудилась надъ усовершенствованіемъ орудія рабства въ школѣ, не воспринявъ ни единого луча свѣта отъ того движенія къ социальному раскрѣпощенію, которое все больше разрастается и распространяется повсюду.

Вѣкъ научныхъ скамеекъ вмѣстѣ и вѣкъ освобожденія рабочихъ классовъ отъ ига безчеловѣчнаго труда.

Это стремление къ социальной свободѣ проявляется повсюду и всюду повторяется. Его провозглашаютъ своимъ лозунгомъ вожди пролетаріата, рабочія массы подхватываютъ этотъ кличь, научно-соціалистическія изданія поддерживаютъ то же движеніе, наша пресса неустанно говоритъ о немъ же.

Недоѣдающему рабочему нужны не тоническія средства, а лучшія экономическія условія, которыя бы сдѣлали невозможными голодовки. Горнорабочій, которому его ежедневный много-часовой трудъ въ согнутомъ положеніи грозитъ грыжей, нуждается не въ специальномъ бандажѣ, а въ уменьшеніи рабочего дня,—ему нужны лучшія условія труда, чтобы имѣть возможность вести здоровую жизнь, какъ всѣ остальные люди.

И когда въ эту самую социальную эпоху мы видимъ, что въ нашихъ школахъ дѣти работаютъ въ антигигіеническихъ условіяхъ, такъ мало приспособленныхъ къ нормальному развитію, что даже скелеть ихъ искривляется, мы отвѣчаемъ на это страшное открытіе... ортопедической скамьей. Но вѣдь это совершенно то же, что предлагать горнорабочему специальный бандажъ, или голодному мышьякъ для подкрѣпленія.

Недавно одна дама, думая, что я покровительствую всякимъ научнымъ пововеденіямъ по школьной части, съ нескрываемымъ удовольствіемъ предложила на мой судъ *корсетъ для школьницъ*, изобрѣтенный ею въ дополненіе къ предупреждающимъ мѣрамъ парты.

Правда, мы — врачи употребляемъ различныя физическія средства при леченіи искривленія позвоночнаго столба, напримѣръ: ортопедическіе аппараты, корсеты и подвѣшиваніе. Это послѣднее заключается въ томъ, что рахитическаго ребенка періодически подвѣшиваютъ за голову и плечи такъ, что тѣло его своей тяжестью вытягиваетъ и выпрямляетъ позвоночный столбъ. Въ школѣ этотъ ортопедическій инструментъ, въ образѣ парты, въ большемъ ходу. Теперь уже рекомендуютъ корсеты; еще одинъ шагъ и намъ предложатъ подвергать школьниковъ систематическому курсу подвѣшиванія.

Все это—логическое слѣдствіе буквального приложенія научныхъ методовъ къ нашей вырождающейся школѣ.

То же можно сказать и о примѣненіи въ нашихъ современныхъ школахъ экспериментальной психологіи и антропологіи.

Но не ясно ли, что самый рациональный способъ борьбы съ

искривленіемъ позвоночника у школьнико́въ,—это измѣнить характеръ работы такъ, чтобы имъ не приходилось проводить столько часовъ въ такомъ вредномъ для тѣла положеніи.

Школѣ необходимо торжество свободы, а вовсе не механизмъ парты. Если бы даже парта и была полезна для тѣла ребенка, она вредна для гигиены комнаты своей неподвижностью, мѣшая соблюдать чистоту. Неподвижная поверхность, на которую дѣти опираются ногами, накопляетъ на себѣ, конечно, грязь и пыль съ улицы, ежедневно приносимую десятками дѣтскихъ ногъ. Теперь даже комнатная мебель изготовляется полегче и попроще, чтобы ее не трудно было передвигать, очищать каждый день отъ пыли и даже мыть. Одна только школа осталась глуха къ реформѣ окружающей среды.

* * *

Нельзя не подумать и о томъ, что дѣлается съ душой ребенка, обреченнаго расти въ такихъ искусственныхъ и ненормальныхъ условіяхъ, что даже скелетъ его искривляется. Говоря объ освобожденіи рабочаго, мы не забываемъ, что за явной формой страданія, (малокровіе, грыжа и т. п.), скрывается и болѣе глубокое страданіе, которое поражасть душу человѣка находящагося въ рабствѣ. И это-то зло мы имѣемъ въ виду, когда говоримъ, что рабочіе должны быть раскрѣпощены. Мы слишкомъ хорошо знаемъ, что гдѣ чрезмѣрно тратятся силы человѣка, и внутренніе органы его изнашиваются въ непосильной работѣ, тамъ и душа его подавлена мракомъ, дѣлается безчувственной, грубѣетъ или вовсе мертвѣетъ. Прогрессу человѣчества больше всего мѣшаетъ и не даетъ ему подняться въ высь, этотъ неподвижный грузъ—нравственное вырожденіе раба. И лозунгъ раскрѣпощенія относится гораздо больше къ душѣ человѣка, чѣмъ къ его тѣлу.

Что же остается сказать тогда, когда мы касаемся вопроса о *воспитаніи дѣтей*?

Тутъ открывается хорошо извѣстная печальная картина. Въ классѣ распоряжается учитель, вколачивая свои познанія въ головы учениковъ. Для большей успѣшности въ этомъ дѣлѣ ему необходимо, конечно, соблюдать правило полной неподвижности и насильно добиваться вниманія дѣтей; при этомъ опъ широко пользуется средствами наказанія и награжденія дѣтей, обреченныхъ быть его учениками.

Правда, теперь признали необходимымъ упразднить экзекуціи и привычныя колотушки, а присужденіе наградъ утратило уже свой торжественно-публичный характеръ. Эти частичныя реформы одобрены наукой и ставятся въ заслугу упадочной школь.

Мнѣ эти награды и наказанія представляются, если можно такъ выразиться, *скамьями* для души, орудіями для порабощенія духа; только здѣсь они служатъ не для устраненія возможныхъ увѣчій, а наоборотъ къ усиленію ихъ.

Награды и наказанія возбуждаютъ напряженное усиліе, но тогда мы не можемъ говорить о естественномъ развитіи ребенка, къ которому они примѣняются.

Жокей даетъ лошади кусочки сахара передъ тѣмъ, какъ вскочить на сѣдло, извозчикъ бьетъ свою лошадь, чтобы она слушалась вожжей—и все-таки ни одна изъ этихъ лошадей не бѣжитъ такъ хорошо, какъ вольная, степная лошадь.

Ну, а здѣсь, въ дѣлѣ воспитанія, можно ли, чтобы человѣкъ накладывалъ вожжи на человѣка? Правда, кажется, что человѣкъ, живущій въ обществѣ, это тотъ же первобытный человѣкъ, на котораго общество наложило узду. Но, бросивъ хотя бы общій взглядъ на моральную сторону прогресса, мы замѣтимъ, что рабство мало-по-малу смягчается, мы увидимъ какъ постепенно природа и жизнь возвращаются къ своему торжеству. Иго раба смѣнилось рабствомъ слуги, которое въ свою очередь перешло въ зависимость рабочаго.

Всѣ виды рабства клонятся къ постепенному исчезновенію—даже половое рабство женщины. Исторія цивилизаціи есть вмѣстѣ съ тѣмъ исторія побѣдъ и раскрѣпощеній. Спрашивается—какую стадію цивилизаціи переживаемъ мы теперь, и дѣйствительно ли необходимо для нашего прогресса это иго наградъ и наказаній. Если мы двинулись въ своемъ развитіи, то подобныя приемы воспитанія въ примѣненіи къ новымъ поколѣпіямъ людей, были бы только шагомъ назадъ въ прогрессѣ человѣчества. Нѣчто подобное происходитъ и въ обществѣ въ дѣятельности чиновниковъ административныхъ учрежденій. Они по цѣлымъ днямъ работаютъ для общаго блага націи, не ощущая при этомъ непосредственныхъ результатовъ его. То, что огромный механизмъ государства движется ихъ работой, что благо народа, составляющаго націю, зависитъ отъ нихъ же—этого они не сознаютъ. Для нихъ—непо-

4074

средственное благо въ повышеніи по службѣ, какъ для школьника переходъ въ слѣдующій классъ.

Человѣкъ, утратившій представленіе о высокомъ назначеніи своей работы, подобенъ ребенку, помѣщенному въ классъ, ниже своего уровня или обманутому рабу, лишенному своихъ правъ. Его человѣческое достоинство низведено до цѣнности машины, которая нуждается въ смазкѣ, чтобы дѣйствовать, ибо въ ней нѣтъ импульса жизни. Все это мелочное стремленіе къ орденамъ и вознагражденіямъ является лишь искусственными стимулами на темномъ и бесплодномъ пути, которымъ приходится идти чиновнику. Совершенно такъ же вознаграждаемъ мы нашихъ школьниковъ. И страхъ не получить повышенія по службѣ удерживаетъ чиновника на посту и приковываетъ къ работѣ такъ же, какъ опасеніе остаться въ классѣ, заставляетъ ученика взяться за учебникъ. Выговоръ начальника по службѣ сходенъ во всемъ съ выговоромъ учителя—указаніе на дурно исполненную работу равносильно плохой отмѣткѣ, выставленной на плохо написанномъ сочиненіи ученика. Но если административныя дѣла ведутся не такъ, какъ подобало бы для величія націи, если продажность слишкомъ легко находитъ себѣ мѣсто среди чиновничества—виною этого то, что мы уничтожили истинное величіе человѣка въ сознаніи чиновника и ограничили его кругозоръ мелочными эгоистическими интересами, на которые онъ привыкъ смотрѣть, какъ на награды и наказанія.

Страна держится тѣмъ, что честность огромнаго большинства чиновниковъ можетъ устоять противъ этой нравственной порчи системой наградъ и наказаній, большинство—непроизвольно, инстинктивно честно. И какъ въ соціальной средѣ жизнь торжествуетъ, несмотря на всѣ противодѣйствія бѣдности и смерти, и продолжаетъ свои завоеванія, такъ и инстинктъ свободы преодолеваетъ всѣ препятствія, идя отъ побѣды къ побѣдѣ.

И эта то своя, особая великая сила жизни, часто скрытая въ глубинѣ, движетъ міръ впередъ.

* * *

Но кто занятъ поистинѣ гуманной работой, кто творитъ что-нибудь воистину великое и славное, тотъ не нуждается въ ничтожныхъ приманкахъ, которыя мы вообще называемъ «наградой», онъ не страшится и того зла, которое именуется «наказа-

ніемъ. Многочисленная армія великановъ, сражающаяся безъ всякаго одушевленія, съ однимъ лишь корыстнымъ желаніемъ добиться повышенія и какихъ-либо знаковъ отличія или же изъ страха погибнуть,—не устоитъ противъ горсточки пигмеевъ, воспламененныхъ любовью къ родинѣ.

Разъ только въ арміи исчезъ духъ героизма,—награды и наказанія могутъ лишь довершить дѣло разложенія, развивъ въ войскахъ продажность и трусость.

Всѣ побѣды человѣка, весь человѣческій прогрессъ созданы внутренними силами души.

Такъ, студентъ можетъ стать великимъ врачомъ, если только его толкаетъ къ наукѣ безкорыстный интересъ внутренняго призванія. Но если онъ учится въ чаяніи какихъ-нибудь внѣшнихъ благъ (наслѣдства или выгодной женитьбы), онъ никогда не сдѣлается ни истиннымъ учителемъ, ни великимъ врачомъ и ни на шагъ не двинетъ общаго прогресса.

Человѣку, которому необходимы подобные стимулы для ученія и для работы, лучше не дѣлаться врачомъ. У cadaго есть своя специальная склонность, свое особое призваніе—быть можетъ, скромное, но несомнѣнно полезное. Система наградъ можетъ отвлечь лишь отъ этого призванія, можетъ заставить человѣка избрать ложный путь, и вся работа его будетъ испорчена и сведена къ нулю.—Мы не перестанемъ повторять, что міръ *прогрессируетъ*, и что ради прогресса необходимо толкать человѣка впередъ. Но прогрессъ идетъ отъ *новаго, всегда вновь нарождающагося*, и это новое, недоступное предвидѣнію не можетъ награждаться; скорѣе и чаще оно ведетъ къ терновому вѣнцу.

Что бы было, если бы поэмы рождались только отъ желанія быть увѣнчаннымъ лавровымъ вѣнкомъ въ Капитоліи! Достаточно было бы этому желанію запасть въ душу поэта, и муза отошла бы отъ него. Произведеніе должно родиться въ душѣ поэта, когда онъ не думаетъ ни о наградѣ, ни о самомъ себѣ, а, пожиная лавры, онъ долженъ сознавать всю ненужность ихъ. Истинная награда для него заключается въ творческомъ проявленіи своихъ внутреннихъ силъ.

Но есть для человѣка и внѣшняя награда: когда, на примѣръ, ораторъ замѣчаетъ на лицахъ своихъ слушателей внутреннее волненіе отъ пробужденныхъ имъ чувствъ, онъ испытываетъ нѣчто такое, что можно сравнить только съ радостью человѣка, узна-

вшаго, что онъ любимъ. Наша радость и истинная награда, единственно дающая внутреннее удовлетвореніе, въ томъ, чтобы трогать и покорять сердца. Бываютъ моменты, когда мы самимъ себѣ кажемся самыми великими людьми въ мірѣ; это—минуты счастья, выпадающія на долю человѣка, чтобы онъ могъ тянуть дальше свое существованіе. Оно достижимо въ любви, въ восторгѣ рожденія сына, въ моментъ великаго открытія, при выходѣ нашей книги, тогда, когда намъ кажется, что нѣтъ никого, кто былъ бы выше насъ. И если въ такой моментъ кто-нибудь, облеченный властью или взявшій на себя роль нашего учителя, предложить намъ медаль, или вообще какую-нибудь награду, онъ только грубо испортитъ намъ наше истинное вознагражденіе. «Кто ты»—могла бы крикнуть ему разбитая иллюзія нашего торжества.—«кто ты, чтобы напоминать мнѣ о томъ, что я не первый среди людей, что есть кто-то выше меня, что можетъ дарить меня наградой?» Для человѣка въ подобный моментъ награда можетъ быть только божественной.

Что же касается наказанія—то душа нормальнаго человѣка совершенствуется путемъ свободнаго развитія, наказаніе же, какъ его обычно понимаютъ, всегда есть лишь мѣра *репрессивная*. Оно полезно только въ примѣненіи къ тѣмъ низкимъ натурамъ, которыя развиваются въ направленіи зла; но такихъ немного, и социальный прогрессъ опредѣляется не ими. Уголовный кодексъ грозитъ намъ наказаніемъ, если мы будемъ безчестны въ предѣлахъ, указанныхъ закономъ.

Но мы честны не изъ страха передъ этимъ закономъ; если мы не грабимъ и не убиваемъ, то только потому, что любимъ трудъ и миръ, потому что естественное направленіе нашей жизни ведетъ насъ впередъ, постоянно и твердо удерживая отъ этихъ пороковъ.

Не углубляясь въ философскую сторону вопроса, можно, однако, съ увѣренностью сказать, что преступникъ, если онъ *знаетъ о существованіи карающаго закона*, уже испыталъ на себѣ его давленіе. Онъ не побоялся его или же попался, думая, что съумѣетъ избѣгнуть наказанія. Во всякомъ случаѣ *борьба между преступленіемъ и наказаніемъ* происходила въ его душѣ. Цѣлесообразно-ли препятствовать совершенію преступленія или нѣтъ, но уголовный кодексъ несомнѣнно созданъ только для одной и очень ограниченной категоріи лицъ, а именно, для преступниковъ.

Огромное же большинство граждан честны, нисколько не соображаясь съ угрожающимъ имъ закономъ.

Истинное наказаніе для нормальнаго человѣка — утрата сознанія той личной силы и величія, которыя являются источникомъ его внутренней жизни. И такое наказаніе часто настигаетъ людей на пути къ тому, что обычно называютъ успѣхомъ. Къ сожалѣнію, человѣкъ слишкомъ часто не замѣчаетъ той кары, которая дѣйствительно грозитъ ему.

* * *

Въ такихъ случаяхъ и скажется помощь, которую можетъ оказать ему воспитаніе. Въ настоящее время мы томимъ нашихъ дѣтей въ школахъ, стѣсняя ихъ орудіями, уродующими ихъ тѣло и душу: партами, наградами и наказаніями. Все это для того, чтобы добиться ихъ полной неподвижности и безгласности, чтобы привести ихъ... къ чему? Къ сожалѣнію, все это дѣлается обыкновенно безъ опредѣленной цѣли.

Обычно воспитаніе дѣтей заключается въ механическомъ усвоеніи содержанія школьныхъ программъ, программъ, часто составленныхъ въ министерствахъ и предуказанныхъ циркулярами.

О, передъ этимъ игнорированіемъ живой жизни, расцвѣтающей въ нашихъ дѣтяхъ, мы должны бы постыдно склонить голову и закрыть лицо руками.

Правду говоритъ Серджи: «Передъ обществомъ встала теперь неотложная задача и потребность — перестроить все приемы воспитанія и обученія, и тотъ, кто берется за это дѣло, борется за *возрожденіе* человѣчества».

Исторія методовъ.

Чтобы выработать систему научной педагогики, необходимо итти путемъ совсѣмъ отличнымъ отъ того, которому слѣдовали до сихъ поръ.

Подготовка преподавателей должна итти рука объ руку съ *преобразованиемъ самой школы*: если мы подготовили учителей къ наблюденію и познакомили ихъ съ экспериментальнымъ методомъ, нужно, чтобы они и въ школѣ могли наблюдать и производить опыты. Поэтому основнымъ началомъ Научной педагогики должна быть *свобода* ученика, которая давала бы возможность непосредственнымъ проявленіямъ его личности. Если новая педагогика должна явиться въ результатѣ *изученія личности ребенка*, то это изученіе будетъ производиться только такимъ способомъ, при которомъ оно будетъ заключаться въ наблюденіи надъ свободнымъ ребенкомъ.

Напрасно ждали бы мы дѣйствительнаго обновленія педагогическихъ приемовъ отъ методологическаго изслѣдованія современныхъ школьниковъ, руководясь при этомъ данными педагогической антропологіи и экспериментальной психологіи.

Каждая отрасль опытной науки является результатомъ примѣненія лишь ей одной присущаго *метода*.

Бактеріологія своимъ научнымъ содержаніемъ обязана методу изоляціи и культуры микробовъ, антропологія—уголовная, врачебная и педагогическая,—обязана своими успѣхами приложенію антропологическихъ измѣреній къ лицамъ разныхъ категорій, какъ то, къ преступникамъ, умалишеннымъ, клиническимъ больнымъ, учащимся. Такъ и въ экспериментальной психологіи для опредѣленія точки отравленія необходимо установить и точно выяснитъ технику, примѣняемую при экспериментахъ.

Вообще, чрезвычайно важно установить самый *методъ*, *технику* и ужь отъ ихъ приложенія *ждать* результата, который

долженъ всецѣло вытекать изъ опыта. И одна изъ особенностей опытной науки въ томъ, чтобы приступать къ опыту безъ предвзятыхъ мнѣній относительно зачастую случайныхъ результатовъ самаго эксперимента. Для примѣра: если бы мы пожелали произвести изслѣдованія развитія головы у школьниковъ въ связи съ различными степенями ихъ умственнаго развитія, то однимъ изъ первыхъ условій этого опыта было бы *не знать* до измѣренія, какіе изъ изслѣдуемыхъ учащихся наиболѣе развиты и какіе наиболѣе отстали. Это необходимо, потому что предвзятая мысль, будто наиболѣе развитые должны обладать и болѣе развитымъ черепомъ, неизбежно повліяла бы на результатъ нашего изслѣдованія.

Кто производитъ эксперименты, тотъ долженъ въ продолженіе ихъ быть свободенъ отъ всякихъ предубѣжденій и, отчасти, даже отъ предразсудковъ науки.

Если мы хотимъ построить экспериментальную педагогику, необходимо отречься отъ прежнихъ вѣрованій и въ поискахъ за истиной придерживаться лишь *метода*.

Мы не сомнѣваемся поэтому, что нужно исходить не изъ какихъ-либо догматическихъ воззрѣній на психологію дѣтства, а изъ метода, который бы далъ ребенку возможность развить полную свободу. Лишь тогда мы сможемъ наблюдать непосредственныя проявленія его индивидуальной природы и строить на нихъ выводы истинной научной психологіи ребенка. И, быть можетъ, такой методъ таитъ въ себѣ не мало вѣроятностей и неожиданностей.

Психологія ребенка, какъ и педагогика, должны устанавливаться путемъ послѣдовательныхъ побѣдъ экспериментальнаго метода.

* * *

Итакъ, наша задача заключается въ томъ, чтобы установить специальный *методъ* экспериментальной педагогики.

Онъ не можетъ быть методомъ, примѣняемымъ въ другихъ экспериментальныхъ наукахъ. И если научная педагогика пользуется услугами гигиѣны, антропологіи, психологіи и отчасти усвоила сравнительные приемы ихъ методологіи, то она въ сущности ограничивается примѣненіемъ ихъ лишь къ изученію индивидуальности воспитанника. И это изученіе личности, идущее параллельно другой основной работѣ — *воспитанію*, состав-

вляеть лишь незначительную и второстепенную часть педагогики.

Предлагаемый трудъ касается именно этого *метода экспериментальной педагогики* и составляетъ плодъ моего двухлѣтняго опыта за время пребыванія въ «Домахъ Ребенка»¹⁾.

Правда, я предлагаю только начатки метода, который примѣняла къ дѣтямъ въ возрастѣ отъ трехъ до шести лѣтъ, — но думаю, что эти пробные эксперименты, въ виду поразительныхъ результатовъ, достигнутыхъ ими, могутъ послужить толчкомъ къ продолженію начатаго мною дѣла.

Тѣмъ болѣе, что хотя наша воспитательная система, такъ превосходно оправдавшая себя на опытѣ, не вполнѣ еще закончена — она все же достаточно прочно и цѣльно обоснована, чтобы быть принятой въ дѣтскихъ приютахъ или начальныхъ классахъ училищъ и т. п. учрежденійхъ.

Можетъ быть, я недостаточно точно выразилась, назвавъ свою работу плодомъ двухлѣтняго опыта; не думаю, чтобы эти мои послѣднія попытки однѣ сдѣлали возможнымъ *построеніе* того, что я дальше излагаю. Воспитательная система «Домовъ Ребенка» въ дѣйствительности беретъ свое начало въ отдаленномъ прошломъ, и если этотъ опытъ съ *нормальными дѣтьми* продѣланъ былъ въ такой короткій срокъ, то только, потому что ему предшествовали педагогическіе опыты надъ *ненормальными дѣтьми*, и съ этой точки зрѣнія, онъ представляется достаточно продолжительной, зрѣло обдуманной работой мысли.

Лѣтъ двѣнадцать тому назадъ, будучи ассистенткой университетской психіатрической клиники въ Римѣ, я часто посѣщала психіатрическія больницы для изслѣдованія больныхъ и подбора ихъ для клиническихъ демонстрацій передъ студентами. При этомъ я заинтересовалась слабоумными дѣтьми, содержащимися въ этихъ больницахъ. Это была какъ-разъ эпоха леченія вытяжкой щитовидной железы; и среди сомнѣній и преувеличеній результатовъ этого леченія отсталыя дѣти больше, чѣмъ когда-либо, привлекли къ себѣ вниманіе врачей. Я сама по окончаніи своихъ обязательныхъ занятій въ больницѣ отдавалась изученію дѣтскихъ болѣзней.

И, заинтересовавшись слабоумными дѣтьми, я познакомилась со спеціальнымъ методомъ воспитанія, изобрѣтеннымъ для этихъ

¹⁾ Другіе три года дали возможность теперь лучше опредѣлить явленіе неприужденной дисциплины. (См. главу о дисциплинѣ).

несчастных Эдуардомъ Сегеномъ, и прониклась идеей, получившей тогда широкое распространеніе въ медицинской средѣ, идеей примѣненія «педагогическаго леченія» къ различнымъ формамъ болѣзней, какъ глухота, параличъ, идиотизмъ, рахить и т. п. Фактъ соединенія педагогики съ медициной являлся практическимъ завоеваніемъ современной научной мысли. Въ силу этой же тенденціи получилъ распространеніе и методъ леченія гимнастикой. Я, впрочемъ, разошлась со своими коллегами, чувствуя, что умственная недоразвитость представляетъ скорѣе педагогическую, чѣмъ специально медицинскую проблему. И въ то время, какъ многіе на медицинскихъ конгрессахъ высказывались за медико-педагогическій методъ для леченія и воспитанія слабоумныхъ, я, въ 1898 году, на Туринскомъ педагогическомъ конгрессѣ произнесла рѣчь, въ которой излагала свою мысль о нравственномъ воспитаніи ихъ; и думаю что задѣла этимъ уже сильно натянутую струну, потому что мысль эта, перейдя отъ врачей къ учителямъ начальныхъ школъ, получила яркое освѣщеніе, явившись живымъ и жгучимъ вопросомъ школьной жизни.

Извѣстный министръ народнаго просвѣщенія и мой начальникъ Гвидо Бачелли, предложилъ мнѣ прочесть римскимъ учительницамъ курсъ лекцій о воспитаніи слабоумныхъ дѣтей, курсъ, который впослѣдствіи преобразовался въ Государственную ортофреническую школу, которой я завѣдывала слишкомъ два года.

Въ этой школѣ у насъ былъ особый классъ, со специальнымъ распредѣленіемъ часовъ, куда я помѣщала дѣтей, признанныхъ въ начальныхъ школахъ отсталыми и неспособными къ умственному развитію. Позднѣе, при содѣйствіи одной филантропической организаціи, основался медико-педагогическій институтъ, куда, кромѣ дѣтей начальныхъ школъ, были собраны и слабоумныя дѣти изъ всѣхъ приітоговъ города Рима.

Эти два года я съ помощью моихъ коллегъ потратила на подготовку римскихъ учителей къ специальному методу наблюденія и воспитанія слабоумныхъ дѣтей. Я не только обучала учителей, но, что еще важнѣе, занявшись въ Парижѣ и Лондонѣ практически воспитаніемъ слабоумныхъ, я и здѣсь принялась сама обучать дѣтей, руководя въ то же время работой учительницъ въ нашемъ институтѣ.

Я была болѣе чѣмъ начальной учительницей, потому что попеременно занималась и съ дѣтьми, и съ учительницами, рабо-

тая безъ отдыха съ восьми утра до семи вечера. Эти два года практики даютъ мнѣ дѣйствительное право на званіе учительницы.

Въ самомъ началѣ моей работы надъ недоразвитыми дѣтьми, съ 1898 по 1900 годъ, я почувствовала, что методы, которые я къ нимъ примѣняла, не заключаютъ въ себѣ ничего *специфическаго*. Я убѣждена была, что въ нихъ заключаются только болѣе раціональные принципы, чѣмъ бывшіе въ ходу прежде, и вѣрила, что съ помощью ихъ можно заставить человѣка съ недоразвитымъ интеллектомъ двигаться впередъ и развиваться.

Это внутреннее чувство сдѣлалось моей *руководящей идеей* послѣ того, какъ я оставила школу для дефективныхъ дѣтей; мало-по-малу я пришла къ убѣжденію, что эти методы, будь они примѣнены къ нормальнымъ дѣтямъ, дали бы изумительные результаты при развитіи ихъ индивидуальности. Тогда я приступила къ глубокому и дѣйствительному изученію такъ называемой исправительной педагогики, загѣмъ, желая познакомиться съ нормальной педагогикой и принципами, на которыхъ она построена, я записалась слушательницей въ университетъ на философское отдѣленіе. Великая вѣра воодушевляла меня, и хотя я не знала, буду ли когда-нибудь въ состояніи провѣрить правильность своей идеи, я оставила всѣ свои занятія и всецѣло отдалась ей какъ бы готовясь къ какой-то невѣдомой миссіи.

Методы воспитанія недоразвитыхъ вообще зародились еще въ эпоху французской революціи въ трудахъ врача, работы котораго вошли въ исторію медицины и занимаютъ въ ней видное мѣсто, такъ какъ онъ былъ основателемъ той ея отрасли, которая теперь выдѣлилась въ специальную часть подъ именемъ отаріи (ушныя болѣзни).

Онъ первый пытался методически воспитывать чувство слуха. Сначала онъ производилъ спеціальные опыты въ институтѣ для глухонѣмыхъ, основанномъ Перейрой въ Парижѣ, гдѣ ему удалось возвратить слухъ на половину глухимъ, а затѣмъ, имѣя на своемъ попеченіи восемь лѣтъ подъ рядъ мальчика-идіота, «дикаго мальчика изъ Авейрона», онъ распространилъ свой воспитательный методъ, уже давшій прекрасные результаты въ работахъ надъ слухомъ, на лечение всѣхъ органовъ чувствъ. Ученикъ Пинеля — Итаръ, первый изъ воспитателей примѣнялъ на практикѣ *наблюденіе* надъ питомцемъ, подобно тому, какъ это дѣлаютъ надъ

больными въ госпиталяхъ, особенно надъ страдающими пораженіемъ нервной системы.

Педагогическія сочиненія Итара содержать чрезвычайно интересныя и подробнѣйшія описанія усилій и опытовъ врача-педагога. Перечитывая ихъ сейчасъ, понимаешь, что въ сущности это и были первые шаги экспериментальной психологіи.

Но заслуга созданія настоящей системы воспитанія недоразвитыхъ дѣтей принадлежитъ Эдуарду Сегону, который сначала былъ учителемъ, а потомъ сдѣлался врачомъ. Взявъ опыты Итара своей отправной точкой, онъ примѣнялъ ихъ, расширяя и видоизмѣняя самый методъ, въ теченіе десяти лѣтъ работая надъ дѣтьми, собранными изъ пріютовъ для умалишенныхъ и помѣщенными въ маленькую школу на улицѣ Pigalle въ Парижѣ. Этотъ методъ впервые былъ изложенъ въ одномъ томѣ въ шестьсотъ слишкомъ страницъ, изданномъ въ 1846 г. въ Парижѣ подъ названіемъ «*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*». Впослѣдствіи Сегенъ эмигрировалъ въ Сѣверо-Американскіе Соединенные Штаты, гдѣ было основано много институтовъ для недоразвитыхъ, и гдѣ Сегенъ, послѣ двадцати лѣтъ опыта, выпустилъ второе изданіе своего метода, которое носило уже совсѣмъ иное названіе; «*Idiocy and its treatment by the physiological method*». Этотъ томъ былъ напечатанъ въ Нью-Йоркѣ въ 1866 г., и въ немъ Сегенъ далъ тщательное и точное опредѣленіе своего метода, назвавъ его *физиологическимъ методомъ*. Онъ уже не говоритъ въ заглавіи о методѣ *воспитанія идиотовъ*, онъ какъ будто годенъ только специально для нихъ, а говоритъ объ идиотизмѣ, къ которому примѣняютъ «физиологическій методъ». И если мы припомнимъ, что педагогика всегда имѣла въ своемъ основаніи психологію, и что Вундтъ даетъ свое опредѣленіе «физиологической психологіи», то насъ не должно удивить совпаденіе этихъ понятій, и въ физическомъ методѣ мы должны усматривать нѣкоторую связь съ «физической психологіей».

Работая ассистенткой въ психиатрической клиникѣ, я съ огромнымъ интересомъ прочла французскую книгу Эдуарда Сегена. Но англійской книги, изданной въ Нью-Йоркѣ двадцать лѣтъ спустя, мнѣ не удалось найти ни въ одной библіотекѣ, хотя ее цитировалъ въ своихъ специально педагогическихъ сочиненіяхъ Бурневилль. Къ великому моему удивленію, я не нашла ее и въ Парижѣ гдѣ отъ Бурневилля узнала, что она суще-

ствуешь, но что эта вторая книга Сегена даже не попадала въ Европу. Я однако надѣялась разыскать ее въ Лондонѣ, но и тамъ убѣдилась, что этой книги нѣтъ ни въ публичныхъ ни въ частныхъ библиотекахъ. Тщетно разыскивала я ее, обходя подъ рядъ почти всѣхъ англійскихъ врачей, о которыхъ слышала, что они интересуются вопросами воспитанія дефективныхъ дѣтей или же завѣдуютъ спеціальными школами. Тотъ фактъ, что подобная книга была неизвѣстна даже въ Англии, гдѣ она была напечатана, показалъ мнѣ, что система Сегена осталась непонятой. И дѣйствительно, хотя Сегена то и дѣло цитировали во всѣхъ изданіяхъ институтовъ для дефективныхъ дѣтей, но воспитательные *пріемы*, описывавшіеся въ нихъ, сильно отличались отъ *пріемовъ* системы Сегена. Почти повсюду *пріемы*, *примѣняемые* къ дефективнымъ, болѣе или менѣе сходны съ тѣми, которые *примѣняются* къ нормальнымъ дѣтямъ; такъ одна изъ моихъ нѣмецкихъ пріятельницъ, отправившись въ Германію съ цѣлью помочь мнѣ въ моихъ исканіяхъ, убѣдилась, что хотя спеціальныи дидактическій матеріалъ и существуетъ кое-гдѣ въ педагогическихъ музеяхъ, основанныхъ при школахъ для отсталыхъ дѣтей, но никогда не *примѣняется* на дѣлѣ. Нѣмецкіе педагоги раздѣляютъ убѣжденіе, что для обученія отсталыхъ дѣтей вполне пригодны методы, *примѣняемые* къ нормальнымъ, которые поэтому тамъ гораздо нагляднѣе, чѣмъ у насъ.

Также и въ Бисетрѣ, гдѣ я занималась немало времени, скорѣй *примѣняется*, какъ я убѣдилась дидактическій механизмъ Сегена, нежели его система, хотя французскій текстъ его книги имѣлся въ рукахъ воспитателей. Все обученіе здѣсь носило чисто механической характеръ, и каждый учитель буквально слѣдовалъ разъ установленному. Однако и въ Лондонѣ и въ Парижѣ я замѣчала во всѣхъ жажду новыхъ указаній и новыхъ опытовъ, ибо, слишкомъ часто утвержденіе Сегена, что его *пріемы* облегчаютъ воспитаніе идіотовъ, на дѣлѣ приносило лишь разочарованіе.

Послѣ этого изученія методовъ, *примѣняющихся* въ Европѣ, я вернулась къ своимъ опытамъ надъ дефективными дѣтьми въ Римѣ и обучала ихъ въ теченіе двухъ лѣтъ. При этомъ я придерживалась книги Сегена; кромѣ того весьма цѣнный матеріалъ давали мнѣ удивительные опыты Итара. Руководствуясь ими, я даже заготовила разнообразный и богатѣйшій дидактическій матеріалъ.

Этотъ матеріалъ, котораго я не встрѣчала цѣликомъ ни въ одномъ учрежденіи, въ рукахъ тѣхъ, кто умѣлъ примѣнить его становился превосходнымъ и весьма дѣйствительнымъ средствомъ воспитанія; но, когда его демонстрировали неумѣло, онъ даже не привлекалъ къ себѣ вниманія отсталыхъ дѣтей. И тутъ я поняла, почему испытывали разочарованіе и такъ часто отказывались отъ работы эти воспитатели слабоумныхъ дѣтей. Господствующій предрасудокъ, будто воспитатель долженъ стать на уровень своего питомца, естественно, ведетъ къ тому, что учитель слабоумныхъ дѣтей впадаетъ въ состояніе полного унынія и апатіи. Онъ помнитъ, что воспитываетъ ребенка низшаго интеллекта и поэтому не можетъ достигъ успѣха. То же бываетъ съ воспитателями маленькихъ дѣтей, когда они считаютъ что воспитываютъ младенцевъ и стараются снизить до ихъ уровня, предлагая имъ игрушку, а нерѣдко и глупые разговоры.

Вмѣсто этого, нужно умѣть пробудить въ душѣ ребенка человѣка, дремлющаго въ немъ.

Я это инстинктивно чувствовала, будучи увѣрена, что не дидактическій матеріалъ, но мой голосъ, обращенный къ нимъ, *пробудитъ* дѣтей и толкнетъ ихъ къ использованію дидактическаго матеріала, а черезъ него и къ самовоспитанію. Мною руководило глубокое уваженіе къ ихъ несчастію и та любовь, которую эти несчастныя дѣти умѣютъ пробудить во всѣхъ окружающихъ. Въ томъ же духѣ высказывался по этому поводу и Сегенъ. Читая описанія его терпѣливыхъ попытокъ, я ясно поняла, что на первомъ планѣ его дидактическаго матеріала (какъ онъ его примѣнялъ) находился элементъ духовный. Вотъ почему въ заключеніи своей французской книги авторъ, подводя итоги работы, съ грустью замѣчаетъ, что все имъ достигнутое пропадетъ, если не будутъ для этого подготовлены *учителя*. Его взглядъ на подготовку учителя для дефективныхъ дѣтей былъ довольно оригиналенъ. Его совѣты учителю кажутся совѣтами соблазнителью. По его мнѣнію необходимо прежде всего, чтобы учитель былъ красивъ, обладалъ бы пріятнымъ голосомъ, и чтобы онъ самымъ внимательнымъ образомъ заботился о своей наружности и дѣлалъ все возможное, чтобы привлечь къ себѣ симпатіи. Отдѣльные жесты, оттѣнки голоса учителя должны быть разсчитаны съ такой же заботой, съ какой это дѣлаютъ великіе драматическіе артисты, готовясь къ сценѣ, потому что онъ долженъ покорить

хрупкія и страждущія души и воспитать въ нихъ любовь къ красотѣ и жизнерадостность.

И эта мысль о воздѣйствіи на душу дала мнѣ какъ бы тайный ключъ, открывшій дальше длинный рядъ дидактическихъ опытовъ, такъ удивительно проанализированныхъ Эдуардомъ Сегеномъ, опытовъ, которые при надлежащемъ пользованіи ими являются самымъ дѣйствительнымъ средствомъ для воспитанія слабоумныхъ. Я добилаcь поразительныхъ результатовъ отъ этихъ пріемовъ, но должна сознаться, что по мѣрѣ того, какъ мои питомцы все больше развивались духовно, я сама испытывала какое-то изнеможеніе, словно я отдавала имъ часть своихъ жизненныхъ силъ. Бодрость, утѣшеніе, любовь и уваженіе, которыя даешь, исходятъ изъ самой глубины души человѣка, и чѣмъ больше мы даемъ, чѣмъ больше тратимъ въ этомъ смыслѣ, тѣмъ больше крѣпнеть и свѣжѣетъ жизнь около насъ.

Безъ этого самый совершенный *внешний* стимуль пройдетъ незамѣченнымъ, какъ солнце передъ слѣпымъ Сауломъ, сказавшимъ про него «это?.. это густой туманъ!»

Теперь я могла уже продолжать за свой страхъ новые эксперименты, о которыхъ не мѣсто здѣсь рассказывать. Отмѣчу только, что въ эту пору я подвергла испытанію оригинальный методъ обученія чтенію и писью. Эта специальная часть воспитанія какъ разъ не совсѣмъ полно и безусловно неудачно была представлена какъ въ сочиненіяхъ Итара, такъ и у Сегена. Мнѣ удалось выучить нѣсколькихъ слабоумныхъ изъ пріютовъ для умалишенныхъ читать и каллиграфически правильно писать настолько хорошо, что ихъ можно было потомъ послать на экзаменъ въ народную школу вмѣстѣ съ нормальными дѣтьми, при чемъ они вполне успѣшно выдержали его.

Эти необычайные успѣхи слабоумныхъ показались всѣмъ присутствующимъ постояннымъ чудомъ. На мой же взглядъ дефективныя дѣти выдержали состязаніе на экзаменѣ съ нормальными дѣтьми только, потому что ихъ обучали иначе. Ихъ психическое развитіе всячески облегчали, а у нормальныхъ дѣтей его заглушали и задерживали. Мнѣ пришло на мысль, что если специальный педагогическій методъ, такъ чудесно развившій слабоумныхъ дѣтей, когда-нибудь будетъ примененъ къ дѣтямъ нормальнымъ, то это «чудо», всѣхъ поразившее, исчезнетъ можетъ быть совсѣмъ. Пропастъ между низшимъ интеллектомъ идіота и

умомъ нормальнаго человѣка нельзя было бы никогда заполнить, если бы нормальный ребенокъ достигалъ своего естественнаго развитія. И въ то время, какъ всѣ восхищались успѣхами моихъ слабоумныхъ, я доискивалась причинъ, задержавшихъ здоровыхъ и счастливыхъ дѣтей школы на такомъ низкомъ уровнѣ; что на испытаніи съ ними могли тягаться мои несчастные питомцы.

Одна изъ моихъ учительницъ въ Институтѣ для дефективныхъ дѣтей дала мнѣ какъ-то прочесть пророчество Іезекиіля, которое произвело на нее глубокое впечатлѣніе; ей казалось, что въ немъ предсказывалось воспитаніе нашихъ слабоумныхъ:

«Была на мнѣ рука Господа, и Господь вывелъ меня духомъ, и поставилъ меня среди поля,—и оно было полно костей. И обвелъ меня кругомъ около нихъ, и вотъ, весьма много ихъ на поверхности поля, и вотъ, онѣ весьма сухи. И сказалъ мнѣ: «сынъ человѣческой, оживуть-ли кости сіи?» Я сказалъ: «Господи Боже, Ты знаешь это». И сказалъ мнѣ: «Изреки пророчество на кости сіи, и скажи имъ: «кости сухія, слушайте слово Господне». Такъ говоритъ Господь Богъ костямъ симъ: «вотъ, я введу духъ въ васъ и оживете. И обложу васъ жилами, и выращу на васъ плоть, и покрою васъ кожею и введу въ васъ духъ, и оживете и узнаете, что Я—Господь». Я изрекъ пророчество, какъ повелѣно было мнѣ; и когда я пророчествовалъ, произошелъ шумъ и движеніе, и стали сблизжаться кости, кость съ костью своею. И видѣлъ я: и вотъ, жилы были на нихъ, и плоть выросла, и кожа покрыла ихъ сверху, а духа не было въ нихъ. Тогда сказалъ Онъ мнѣ: «Изреки пророчество духу, изреки пророчество, сынъ человѣческой, и скажи духу: такъ говоритъ Господь Богъ,—отъ четырехъ вѣтровъ приди, духъ, и дохни на этихъ убитыхъ, и они оживуть». И я изрекъ пророчество, какъ Онъ повелѣлъ, и вошелъ въ нихъ духъ, и онѣ ожили и стали на ноги свои—весьма и весьма великое полчище. И сказалъ Онъ мнѣ: «Сынъ человѣческой кости сіи—весь домъ Израилевъ. Вотъ они говорятъ: «Иссохли кости наши и погибла надежда наша: мы оторваны отъ корня»...

И въ самомъ дѣлѣ кажется, будто слова—«Я введу въ васъ духъ, и вы оживете» прямо относятся къ дѣлу учителя, который ободряетъ, зоветъ дальше, помогаетъ ученику и готовить его къ воспитанію.

А конецъ пророчества «И обложу васъ жилами, и выращу на васъ плоть» напоминаетъ основную мысль, суммирующую методъ Сегена—«Вести, такъ сказать, ребенка за руку отъ воспитанія мускульной системы къ воспитанію нервной системы и органовъ чувствъ». Этими приёмами Сегенъ научалъ идиотовъ ходить, сохранять равновѣсіе въ наиболѣе трудныхъ движеніяхъ тѣла, напримѣръ, при хожденіи по лѣстницѣ, прыганіи и т. д., и, наконецъ, училъ ихъ чувствовать, начиная съ воспитанія мускульныхъ, тактильныхъ и термическихъ чувствъ и кончая спеціальными органами чувствъ. Но воспитаніе не должно останавливаться на этой примитивной стадіи чисто растительной жизни.

«Призови духъ» говоритъ пророчество, «и духъ войдетъ въ нихъ, и они оживутъ». И дѣйствительно, Сегенъ ведетъ слабоумнаго ребенка отъ этой растительной жизни къ жизни духовной, «отъ воспитанія чувствъ къ общимъ понятіямъ, отъ общихъ понятій къ абстрактной мысли, отъ абстрактнаго мышленія къ морали». Но когда эта удивительная работа продѣлана и, при помощи тщательнаго фізіологическаго анализа и постепеннаго прогресса въ методѣ идиотъ сдѣлался человѣкомъ, онъ всетаки среди другихъ людей навсегда только существо съ низшимъ интелектомъ. Никогда не будетъ онъ въ состояніи вполне приноровиться къ окружающей его средѣ. «Изсохли кости наши, и погибла надежда наша: мы оторваны отъ корня»...

Вотъ еще почему учителя такъ часто бросали утомительный методъ Сегена; огромная затрата силъ не оправдывалась достигнутыми результатами.

Каждый понималъ, что много оставалось еще работы и съ нормальными дѣтами!

* * *

Оправдавъ на опытѣ свою вѣру въ методъ Сегена, я отстранилась отъ активной работы надъ отсталыми дѣтьми и принялась за болѣе тщательное изученіе сочиненій Итара и Сегена. Я испытывала потребность остановиться и пораздумать. При этомъ я выполнила то, чего до сихъ поръ еще не дѣлала никогда и что, быть можетъ, многимъ не мѣшало бы продѣлать,—я перевела на итальянскій и переписала собственной рукой сочиненія этихъ двухъ авторовъ отъ самаго начала до конца, изготовивъ себѣ книги, какъ встарь до распространенія книгопечатанія это дѣлали бенедиктинцы. Медленно переписывая книги я имѣла время взвѣ-

сильный смысл каждого слова и вчитаться въ самый *духъ* автора. Едва окончивъ переписывать 600 страницъ французской книги Сегена, я получила изъ Нью-Йорка экземпляръ второй англійской книги Сегена, вышедшей въ 1866г. Этотъ подержанный томъ отыскался среди книгъ заброшенной библиотекы одного нью-йоркскаго врача и легко былъ уступленъ лицу, которое переслало его мнѣ. Я перевела его съ помощью одной англичанки. Этотъ томъ мало давалъ въ смыслѣ дальнѣйшихъ педагогическихъ экспериментовъ, скорѣе онъ *философски* освѣщалъ опыты, изложенные въ первомъ томѣ. Человѣкъ, тридцать лѣтъ изучавшій ненормальныхъ дѣтей, высказывалъ мысль, что *физиологическій методъ*, методъ, въ основѣ котораго лежитъ индивидуальное изученіе ребенка, и воспитательныя приемы котораго построены на анализѣ физиологическихъ и психологическихъ явленій, должны быть примѣнены и къ воспитанію нормальнаго ребенка, какъ путь къ полному перерожденію всего человѣчества. Мнѣ казалось, что голосъ Сегена звучитъ, какъ пророчество Предтечи въ пустынѣ. Я мысленно уже вполнѣ схватила все великое значеніе этого дѣла, которое могло бы реформировать школу и всю область воспитанія.

Въ то же время, записавшись на философскомъ факультетѣ университета, я слушала курсъ экспериментальной психологіи, лишь недавно учрежденный въ итальянскихъ университетахъ: въ Туринѣ, Римѣ и Неаполѣ. Одновременно съ этимъ я производила свои изслѣдованія по педагогической антропологіи въ начальныхъ школахъ, изучая при этомъ приемы и обычный порядокъ обученія нормальныхъ дѣтей. Эти занятія привели меня потомъ къ преподаванію педагогической антропологіи въ римскомъ университетѣ.

* * *

Я давно уже хотѣла испытать методы для отстающихъ надъ нормальными дѣтьми перваго элементарнаго класса, но мнѣ не приходило въ голову обратиться для этого въ пріюты для маленькихъ дѣтей.

На эту новую мысль я натолкнулась совершенно случайно.

Это было въ концѣ 1906 года, когда я вернулась изъ Милана, гдѣ участвовала въ комитетѣ международной выставки въ жюри по присужденію наградъ за работы по научной педагогикѣ и экспериментальной психологіи. Мнѣ представился блестящій случай: инженеръ Эдуардъ Таламо, главный директоръ римскаго «Общества дешевыхъ квартиръ» предложилъ мнѣ заняться орга-

низаціей *дѣтскихъ домовыхъ школъ* (дѣтскихъ садовъ). Геніальный замыселъ Таламо заключался въ томъ, чтобы собрать всѣхъ маленькихъ дѣтей (въ возрастѣ отъ 3 до 7 лѣтъ) жильцовъ одного большого дома и передать ихъ вѣдѣнію учительницы, которая бы жила въ этомъ же домѣ. Предполагалось, что при каждомъ домѣ будетъ своя школа, и такъ какъ Обществу дешевыхъ квартиръ уже принадлежало въ городѣ свыше 400 домовъ, то дѣло обѣщало широко разростись. Первая школа должна была открыться въ январѣ 1907 г. въ огромномъ домѣ съ населеніемъ до 1 милліона — въ рабочемъ кварталѣ S. Lorenzo. Въ этомъ же кварталѣ обществу принадлежало пятьдесятъ домовъ, и по плану сеньора Таламо вскорѣ при этихъ домахъ должно было быть основано около шестнадцати школъ.

Этотъ новый видъ школы госпожа Ольга Лоди, нашъ общій другъ съ г-номъ Таламо, удачно окрестила, назвавъ ее «Домомъ ребенка». Подъ такимъ названіемъ и была открыта первая изъ нашихъ школъ (6 января 1907 года на Via dei Masi, 58) она была ввѣрена попеченіямъ учительницы подѣ моимъ личнымъ руководствомъ и отвѣтственностью.

Я съ первой минуты оцѣнила всю огромную общественную и педагогическую важность подобныхъ учрежденій, и если тогда мои надежды и мечты казались преувеличенными, то въ настоящее время многіе начинаютъ соглашаться съ тѣмъ, что я угадала вѣрно.

7 апрѣля того же 1907 года въ кварталѣ S. Lorenzo открытъ былъ второй «дѣтскій домъ»; а 18 апрѣля 1908 года открылся «Домъ ребенка» въ кварталѣ, гдѣ работаетъ Миланское Гуманитарное Общество; «Рабочій домъ» этого же общества взялъ на себя изготовленіе учебныхъ пособій для него.

4 ноября былъ открытъ въ Римѣ еще одинъ «Домъ ребенка», но уже не въ рабочемъ кварталѣ, а въ новомъ домѣ буржуазнаго типа на Via Famadosta въ части города, называющейся Prati di Castello. Въ январѣ 1909 г., въ то время, какъ писались эти страницы, итальянская Швейцарія, гдѣ раньше была принята система Фребеля, начала преобразовывать свои дѣтскіе приюты по типу «Домовъ ребенка», усваивая наши приемы и взявъ нашъ дидактическій матеріалъ¹⁾.

¹⁾ Въ настоящее время существуютъ «Дома ребенка» въ различныхъ частяхъ Италіи, нѣкоторые изъ нихъ организованы городскимъ управленіемъ. Во Франціи, Англіи, С.-Американскихъ Соединенныхъ Штатахъ, и даже въ Индіи существуютъ подобные дома.

* * *

«Домъ ребенка» имѣеть двойное значеніе: значеніе общественное, обусловленное той его особенностью, что онъ «школа внутри дома», и чисто педагогическое, заключающееся въ провѣркѣ *методовъ воспитанія дѣтей*.

Какъ положительный факторъ прямого воздѣйствія на культуру народа, «Дома ребенка» заслуживали бы спеціальнаго изслѣдованія. Въ самомъ дѣлѣ, они разрѣшили много общественныхъ и педагогическихъ проблемъ, казавшихся раньше утопическими, они внесли свою долю въ дѣло преобразования современнаго дома, въ этомъ смыслѣ они близко затронули самую важную сторону соціального вопроса, ту сторону, которая касается интимной или семейной жизни народа.

Достаточно будетъ воспроизвести здѣсь вступительную рѣчь, которую я произнесла на открытіи второго «Дома ребенка» въ Римѣ и познакомятъ читателя съ регламентомъ, составленнымъ мною совмѣстно съ г. Таламо. Нужно отмѣтить, что клубъ, на который я ссылаюсь и, если не больница, то амбулаторія для медицинскаго и хирургическаго леченія (эти учрежденія бесплатно обслуживаютъ квартиронанимателей домовъ общества) уже функционируютъ при «Домѣ ребенка», при такъ называемомъ «Современномъ домѣ» на Prati di Castello, открытомъ 4 ноября 1908 г. благодаря трудамъ все того же г. Таламо, теперь проектирующаго открыть еще «общественную кухню»...

Рѣчь, произнесенная на открытіи „Дома ребенка“.

Представимъ, что мы сейчасъ находимся въ одной изъ роскошныхъ залъ, которыя намъ предоставляетъ для публичныхъ собраній высоко-культурная столица Италіи, какой-нибудь искусный ораторъ читаетъ намъ сцену изъ «Дна» Максима Горькаго, а заканчиваетъ цитатой изъ Кардуччи, воспѣвавшей одно изъ глубочайшихъ человѣческихъ страданій въ «Смерти богатой и красивой дамы». Но не гибель красивой женщины здѣсь, а другое, мрачное страданіе...

...«Иныя тайныя страданья

Я знаю, дѣйствія иныя»...

жизнь бѣдняковъ въ ихъ мрачныхъ норахъ; и изъ груди гениальнаго поэта вырывается вопль.

...«Откройте
Юдоль неизреченной нищеты»...

И представьте, что въ это время незримый голосъ шепнулъ бы намъ, содрогнувшимся отъ ужаса:—«Пойдите, загляните въ это мѣсто страданій, тамъ выросли оазисы довольства, чистоты и покоя. Бѣдняки получаютъ свой собственный идеальный домъ; тамъ идетъ работа нравственнаго спасенія; душа народа освобождается отъ цѣпей порока, отъ мрака невѣжества; дѣти обрѣтутъ тамъ свой «Домъ». Новыя поколѣнія идутъ навстрѣчу новой эрѣ, когда нищету будутъ не оплакивать, но побѣждать; когда гнусные притоны порока и скорби отойдутъ въ прошлое, и среди живыхъ не останется отъ нихъ и слѣда, лишь отзвукъ ихъ въ безсмертныхъ образахъ поэтовъ».—О, какой бы это былъ контрастъ впечатлѣній! Мы послѣшили бы туда, какъ волхвы, слѣдовавшіе за звѣздой, слѣшили въ Виѳлеемъ.

Я говорю все это, чтобы вы могли больше оцѣнить все огромное значеніе и красоту этого скромнаго помѣщенія; оно—словно материнской рукой отдано дѣтямъ бѣдняковъ. Мы присутствуемъ на открытіи второго «Дома ребенка», учрежденнаго въ знаменитомъ кварталѣ Санъ-Лоренцо.

Кварталь этотъ пользуется громкой извѣстностью, чуть-ли не ежедневно хроники всѣхъ столичныхъ газетъ заполнены скандальными происшествіями квартала Санъ-Лоренцо. Но многіе, по всей вѣроятности, не знали или не помнятъ исторію происхожденія этой части Рима. Здѣсь никогда не предполагалось строить дома для народа. И въ самомъ дѣлѣ, Санъ-Лоренцо не народный кварталъ, а кварталъ *бѣдняковъ*. Здѣсь ютится вся бѣднота большого города: рабочіе съ грошевымъ заработкомъ, а часто и вовсе безработные, этотъ обычный типъ въ городѣ со слабо развитой фабричной промышленностью. Здѣсь же находятъ себѣ пріютъ и тѣ, кто отбываетъ подъ надзоромъ срокъ своего тюремнаго заключенія— всѣ они скучены здѣсь, всѣ смѣшались.

Округъ Санъ-Лоренцо возникъ между 1884 и 1888 годами, въ періодъ жестокой строительной горячки. Соображенія соціальныя или гигіеническія при постройкѣ этихъ новыхъ домовъ не принимались въ расчетъ. Цѣль всѣхъ предпринимателей заклю-

чалась просто въ томъ, чтобы застроить, какъ можно больше квадратныхъ метровъ земли. Чѣмъ больше застроено мѣста, тѣмъ больше барыша придется на долю заинтересованныхъ въ этомъ банковъ и компаній. Все это дѣлалось съ полнѣйшимъ пренебреженіемъ къ несчастіямъ, которыя этимъ готовились. Никто, разумѣется, не заботился о прочности построекъ, потому что никто изъ строителей не рассчитывалъ оставить дома въ своихъ рукахъ.

Но вотъ разразился неизбежный кризисъ—строительная паника 1888—1890 годовъ—и эти злополучные дома надолго остались безъ жильцовъ. Мало-по-малу, однако, стала ощущаться нужда въ квартирахъ, и огромныя зданія стали заполняться жильцами. Спекулянты, поневолѣ оказавшіеся владѣльцами своихъ построекъ, не хотѣли да и не могли затрачивать новые капиталы въ придачу къ уже вложеннымъ, и эти дома, съ самаго начала устроенные антигигіенично, испорченные къ тому же своими временными обитателями, сдѣлались пріютомъ для бѣднѣйшаго населенія города.

Квартиры, предназначавшіяся не для рабочихъ, были очень велики—изъ пяти, шести или семи комнатъ, и, хотя сдавались по очень низкой, сравнительно, цѣнѣ, но все-таки не по средствамъ каждой отдѣльной семьѣ. Это породило новое зло—отдачу въ наемъ по комнатамъ и угламъ. Квартиронаниматель, который снялъ квартиру въ шесть комнатъ за 40 лиръ въ мѣсяцъ, сдавая каморки по 10 лиръ тѣмъ, кто посостоятельнѣй, а тѣмъ, кто побѣднѣе отдѣльный уголокъ или коридоръ, помимо даровой квартиры для себя, выручаетъ еще ежемѣсячный доходъ въ 80 или больше лиръ.

Этимъ для него въ значительной мѣрѣ разрѣшенъ вопросъ существованія, при чемъ обыкновенно онъ сводится къ простому лихоимству, ибо квартирный хозяинъ, очевидно, спекулируетъ на нищетѣ своихъ жильцовъ. Кромѣ того онъ ссужаетъ ихъ мелкими суммами за проценты, достигающіе обычно цѣлой лиры за 10 лиръ въ недѣлю, что равносильно 500% годовыхъ. Эти спекуляціи квартирныхъ хозяевъ—одна изъ худшихъ и самыхъ жестокихъ формъ эксплуатаціи, которую можетъ практиковать только бѣднякъ надъ такимъ же бѣднякомъ.

Къ этому прибавимъ еще скученность, со всѣми ея послѣдствіями—смѣшеніемъ половъ, безнравственностью и преступностью.

Время отъ времени газетная хроника приподымаетъ завѣсу надъ жизнью этихъ *interieurs*: многолюдная семья спитъ въ

одной комнатѣ — тутъ же подрастающіе мальчики и дѣвочки; уголь комнаты занятъ жилищей, принимающей, по ночамъ своихъ любовниковъ, на глазахъ у дѣтей; при нихъ же разыгрываются сцены отвратительной ревности, кончающіяся кровавымъ преступленіемъ, которыя изрѣдка, попадая въ газетныя сообщенія, на мигъ раскрываютъ детали изъ жизни всей этой скученной массы нищеты. Всякій, кто впервые входитъ въ такое помѣщеніе, испытываетъ прежде всего изумленіе и ужасъ. Это не та картина нищеты, которую мы себѣ часто представляемъ по художественному изображенію на сценѣ театра,—здѣсь не то. Прежде всего насъ поражаетъ темнота, даже въ полдень не позволяющая разглядѣть обстановку комнаты. Привыкнувъ нѣсколько къ ней, мы постепенно начинаемъ различать отдѣльные предметы—въ глубинѣ комнаты кровать, на которой свернувшись лежитъ больной. И если мы принесли съ собой деньги благотворительнаго общества, и нужно пересчитать ихъ и расписаться въ получкѣ — приходится зажечь свѣчу.

О, какъ часто, толкуя на самыя разнообразныя соціальныя темы, мы пробавляемся туманными фразами и фантастическими идеями, вмѣсто того, чтобы правильно судить о реальныхъ фактахъ и условіяхъ жизни. И мы серьезнѣйшимъ образомъ обсуждаемъ вопросъ о томъ, должны ли дѣти готовить уроки на дому, воображая, что бѣднякъ можетъ писать даже сидя на полу, возлѣ тюфяка. Мы хотимъ обзавестись летучими библиотечками, чтобы снабжать неимущихъ книгами на дому, хотимъ печатать брошюрки по гигиенѣ и педагогикѣ, чтобы распространять ихъ въ качествѣ домашнего чтенія среди бѣдняковъ,—и во всемъ этомъ мы обнаруживаемъ только свое глубокое невѣжество и полное непониманіе самыхъ вопіющихъ нуждъ. У многихъ изъ этихъ бѣдняковъ нѣтъ даже свѣта, чтобы читать! Передъ пролетаріемъ лежитъ задача болѣе глубокая и неотложная, чѣмъ задача духовнаго саморазвитія—вопросъ о самой жизни, проблема о томъ, какъ существовать. Что же касается дѣтей трущобъ, то, говоря объ ихъ рожденіи, приходится измѣнить обычную фразу, ибо они рождаются на «свѣтѣ», не видя дневного свѣта, и растутъ они среди грязи, дыша ядовитыми испареніями отъ скученныхъ кругомъ тѣлъ. Дѣти всегда грязны, потому что запасъ воды въ квартирѣ, рассчитанной на трехъ-четырехъ человекъ, а вмѣщающей двадцать-тридцать, едва хватаетъ на одно питье.

Вспомнимъ, какой поэтической смыслъ мы придаемъ нашему слову «casa»—«домъ», въ которое мы вложили высокій и священный смыслъ англійскаго понятія «домъ» ихъ «home»—это закрытый храмъ семейной любви, гдѣ чувства самыя нѣжныя украшаютъ души, которыя находятъ въ немъ миръ, куда допускаются лишь самыя близкіе. Сравнимъ, и мы поймемъ, какъ жестоко и невозможно было бы воспитать чувство любви къ «дому» въ тѣхъ, у которыхъ или вовсе нѣтъ «дома» или есть только грязныя стѣны, гдѣ сокровеннѣйшіе акты жизни выставляются къ позорному столбу. Здѣсь нѣтъ мѣста ни тайнѣ, ни благородству; здѣсь часто нѣтъ ни свѣта, ни воздуха, ни воды. Вотъ почему нельзя толковать о домѣ, какъ объ идеѣ, необходимой для воспитанія массъ, какъ о чемъ-то такомъ, что вмѣстѣ съ семьей образуетъ единственно прочный фундаментъ общественнаго строя. Пока этого нѣтъ, мы можемъ быть только поэтами-мечтателями, а не реформаторами-практиками.

При тѣхъ условіяхъ, въ которыхъ живутъ эти массы, было бы пристойнѣе и здоровѣе, быть можетъ, выйти имъ всѣмъ на улицы и здѣсь выращивать своихъ дѣтей. А какъ часто эти улицы становятся ареной кровопролитныхъ дракъ и зрѣлищъ до того гнусныхъ, что намъ они почти непонятны. Изъ газетныхъ хроникъ знаемъ мы о женщинахъ, которыхъ преслѣдуютъ съ ножомъ въ рукахъ ихъ пьяные мужья и, настигнувъ свою жертву, тутъ же убиваютъ ее. О дѣвушкахъ несчастныхъ и замученныхъ негодяями-мужчинами. И еще знаемъ о томъ, чего не заносятъ въ хронику, о томъ, что едва поддается описанію—о несчастной женщинѣ, ночной жертвѣ пьяныхъ мужчинъ, натѣшившихся ею и бросившихъ ее въ грязную канаву. Утромъ туда, какъ стаи птицъ на мертвую добычу, сбѣгаются окрестныя дѣти; съ гикомъ и хохотомъ толпятся они вокругъ истерзацнаго трупа женщины, цинично подталкивая его ногами.

И такія картины крайняго озвѣренія возможны на окраинѣ города, именуемаго колыбелью міровой цивилизаціи и царицей изящныхъ искусствъ,—возможны только благодаря факту неизвѣстному прошлымъ столѣтіямъ,—факту *изоляции нищей массы*.

Въ средніе вѣка такъ изолировали прокаженныхъ, католики изолировали евреевъ въ стѣнахъ гетто; но въ бѣдности никто не видѣлъ опасности и позора, которые бы слѣдовало изолировать. Наоборотъ, бѣдные жили въ перемежку съ богатыми, и контрастъ между богатымъ и рядомъ живущимъ бѣднякомъ не разъ служилъ

мотивомъ для литературы даже послѣдняго времени, вплоть до Виктора Гюго, и до нашихъ школьныхъ лѣтъ дошла все та же тема контраста между драмой чердака и веселымъ баломъ въ роскошныхъ апартаментахъ бель-этажа. И не разъ для нравственнаго поученія дѣтямъ рассказывали о доброй принцессѣ, оказывающей помощь бѣднякамъ изъ сосѣдней лачуги или о добрыхъ барскихъ дѣтяхъ, которыя окружаютъ заботами больную женщину на чердакѣ своего дома.

Въ наши дни все это показалось бы фальшивымъ и не реальнымъ. Бѣднякамъ уже не приходится близко наблюдать благородные примѣры своихъ счастливыхъ братьевъ, они не могутъ ужъ рассчитывать въ минуту острой нужды на помощь этихъ богатыхъ сосѣдей. И малыя крохи, которыя выпадали на ихъ долю, и тѣ отняты у нихъ теперь. Мы согнали ихъ въ кучи подальше отъ себя, за стѣнами города и въ полной заброшенности и отчаяніи предоставили ихъ самимъ себѣ и жизни, которая учитъ ихъ только звѣрству и порокамъ. Но этимъ мы создали самимъ себѣ очаги всяческой заразы, и для каждаго, въ комъ живо общественное сознаніе, понятно, что они грозятъ смертельной опасностью городу, который изъ эстетическихъ потребностей, аристократическихъ стремленій—очистилъ себя внутри отъ всего непріятнаго и некрасиваго, но зато самъ привилъ себѣ ядъ гангрены.

Когда я въ первый разъ шла по улицамъ этого квартала, гдѣ люди представляются полумертвыми, мнѣ казалось, что я нахожусь въ городѣ, пораженномъ катастрофой. Казалось, что это дѣйствительно край города, предѣлъ самой земли. Казалось, недавно еще горе поразило всѣхъ обитателей, проходившихъ по безмолвнымъ улицамъ, — на лицахъ ихъ отражался испугъ и ужасъ. Само безмолвіе, будто, говорило, что здѣсь остановилась и прервалась общая жизнь: ни стука экипажа, ни даже веселаго голоса вездѣсущаго уличнаго разносчика, ни шарманщика, вертящаго свою шарманку въ чаяніи нѣсколькихъ грошей.—Ничего даже того, что обыкновенно запрещають въ центрѣ города, ничего, что разогнало бы мракъ унылаго тяжкаго безмолвія.

При видѣ этихъ улицъ съ ихъ рытвинами, съ камнями, торчащими повсюду изъ земли, можетъ показаться, что здѣсь пронеслось бурное наводненіе, смывшее даже землю; при видѣ же домовъ, полуразрушенныхъ, съ зіяющими отъ выпавшихъ кирпичей стѣнами, рѣшаешь, что скорѣй землетрясеніе такъ опустошило этотъ кварталъ.

Наконецъ, приглядываясь еще внимательнѣе, замѣчаешь, что среди этой массы бѣдноты, совсѣмъ не существуетъ магазиновъ. Населеніе здѣсь такъ бѣдно, что не оказалось возможнымъ завести хотя бы нѣсколько лавченокъ, гдѣ обыкновенно предметы первой необходимости продаются по такой низкой цѣнѣ, что кажутся доступными всѣмъ. Ни одной лавки, никакого потребленія, одни только трактиры, зловѣще зіяющіе своими грязными дверями. И сердцемъ *чувствуешь*, что этихъ людей придавило всей своей тяжестью одно изъ самыхъ страшныхъ несчастій жизни,—нищета съ ея неразлучнымъ спутникомъ—порокомъ.

Такое положеніе вещей, настойчиво призывающее наше вниманіе газетными отчетами объ ежедневныхъ насиліяхъ и убійствахъ, возмутило многія милосердныя души и пробудило въ нихъ совѣсть; онѣ пришли сюда, чтобы хоть чѣмъ-нибудь помочь бѣднякамъ. Можно сказать, что каждая форма нищеты рождала свои новые способы помощи; все возможное было здѣсь испробовано, начиная съ попытокъ ввести гигиену въ эти жилища и кончая яслями, дѣтскими пріютами и амбулаторіями.

Но что такое въ концѣ-концовъ благотворительность? Немногомъ больше, чѣмъ выраженіе скорби,—жалость, претворенная въ дѣйствіе. Отсутствие постояннаго притока средствъ и несовершенство организаціи—не можетъ дать значительныхъ результатовъ; и благотворительность, такимъ образомъ, вынуждена ограничивать себя небольшимъ кругомъ дѣйствій. А между тѣмъ, размеры и опасность самаго зла требуютъ энергичной работы, широко направленной на спасеніе всей массы, обреченной на жизнь въ подобныхъ условіяхъ. Только организація, которая, работая для блага другихъ, вмѣстѣ съ тѣмъ и сама будетъ расти и укрѣпляться ею же создаваемымъ благосостояніемъ, могла бы быть пригодна для созданія дѣйствительно добраго дѣла въ этомъ районѣ. Въ отвѣтъ на эту потребность и явилось дѣло Общества дешевыхъ квартиръ. Своей прогрессивной и вполне современной постановкой дѣла оно обязано инженеру Таламо, заслуженному и главному директору общества. Это огромное, оригинальное дѣло во всей полнотѣ практическихъ осуществленій и плановъ не имѣетъ себѣ равнаго ни въ Италіи, ни за предѣлами ея. Общество основано три года тому назадъ въ Римѣ. Оно поставило себѣ задачу скупать городскіе дома, перестраивать ихъ, дѣлать ихъ болѣе доходными и управлять ими такъ, какъ это дѣлалъ бы добрый отецъ семейства.

Среди первых приобретений его был большой участок в кварталѣ Санъ-Лоренцо, гдѣ въ настоящее время Общество располагаетъ уже 58 домами, занимающими около 30000 кв. метровъ. Въ этихъ 58 домахъ, не считая нижняго этажа, 1600 мелкихъ квартиръ, гдѣ скучены безчисленные семейства бѣдняковъ. Тысячи народа смогутъ теперь воспользоваться въ нихъ благодѣтельными реформами Общества дешевыхъ квартиръ.

Такимъ образомъ, реформа принимаетъ грандіозные размѣры.

Согласно намѣченной программѣ, Общество рѣшило, что старые дома не могутъ быть использованы, что они не только не будутъ давать дохода, но своей вредной, не гигиенической конструкціей приведутъ къ паденію цѣнъ на нихъ.

Общество рѣшило поэтому, что необходимо передѣлать эти старыя постройки по самымъ новѣйшимъ образцамъ, какъ въ смыслѣ гигиеническомъ и моральномъ, такъ и въ смыслѣ чисто архитектурномъ, потому что передѣлка въ строеніи придастъ домамъ большую прочность и цѣнность, а нравственно-гигиеническія реформы, улучшивъ условія жизни квартиранта, тѣмъ самымъ сдѣлаютъ доходъ отъ квартиръ болѣе постояннымъ и опредѣленнымъ.

Общество дешевыхъ квартиръ выработало программу, которую оно рѣшило осуществлять лишь постепенно. Постепенно, потому что трудно выселять бѣдняковъ, когда квартиръ такъ мало. Такимъ образомъ, тѣ же самые гуманные принципы, которые были положены въ основу общества, не позволяли ему торопиться съ дѣломъ спасенія. До настоящаго времени общество перестроило ¹⁾ только три дома въ кварталѣ Санъ-Лоренцо. Основной планъ перестройки таковъ:

а) Уничтожить въ каждомъ зданіи всѣ тѣ части, которыя были построены не для созданія удобнаго жилья, но въ чисто коммерческихъ цѣляхъ увеличенія дохода. Другими словами, снести тѣ части строеній, которыя загромождали внутренніе дворы. Такимъ образомъ общество избавлялось отъ темныхъ плохо провѣтривавшихся квартиръ и предоставляло остальнымъ частямъ дома обиліе свѣта и воздуха. Такъ были разомъ уничтожены эти «колотцы» безъ свѣта и вмѣсто нихъ получились огромные свѣтлые дворы, при чемъ остальные квартиры приобрѣли больше цѣнности и удобствъ.

б) Построить новыя лѣстницы и иначе распределить квартиры,

¹⁾ Теперь въ кварталѣ Санъ-Лоренцо передѣлано уже четыре дома.

передѣлывая шесть-семь комнатъ въ маленькія квартирки объ одну, двѣ или три комнаты съ кухней.

Важность подобныхъ преобразованій понятна сама собою и несомнѣнна, какъ съ точки зрѣнія экономической выгоды хозяина такъ и съ точки зрѣнія нравственныхъ и матеріальныхъ удобствъ жильца.

Увеличить число лѣстницъ — это значитъ уменьшить количество проходящихъ по нимъ, т. е. уменьшить порчу, которая обыкновенно происходитъ, когда по лѣстницѣ постоянно подымается такая масса людей малокультурныхъ, не привычныхъ къ порядку и чистотѣ. А кромѣ того это значитъ уменьшить возможность столкновѣній и встрѣчъ между жильцами, особенно по ночамъ. Принципъ понятный, конечно, съ точки зрѣнія нравственной гигиены.

Передѣлывая большія квартиры въ нѣсколько маленькихъ, мы достигаемъ прежде всего изоляціи отдѣльныхъ семей. Этимъ мы радикально избавляемся отъ коренного зла — сдачи подъ наемъ комнатъ и угловъ, со всеми зловредными послѣдствіями этого — скученностью и безнравственностью. Съ одной стороны, такое устройство облегчаетъ платежъ квартиронанимателю, а съ другой — повышаетъ доходъ владѣльца, который теперь получаетъ прибыль, составлявшую незаконный поборъ при прежней системѣ отдачи въ наемъ. Раньше домовладѣлецъ сдавалъ шесть комнатъ за 90 лиръ въ мѣсяцъ, теперь онъ дѣлитъ ихъ на три маленькія, но здоровыя, полныя свѣта и воздуха квартиры изъ одной комнаты съ кухней. Очевидно, что этимъ онъ только повышаетъ свой доходъ.

Одно моральное значеніе этой реформы достаточно велико: она поставила преграду дурнымъ вліяніямъ и наклонностямъ, проистекавшимъ отъ скученности и близкаго соприкосновенія половъ. Съ другой стороны, въ душахъ этихъ людей впервые пробудилось сладкое чувство свободы въ своемъ собственномъ домѣ, въ интимномъ кругу своей семьи.

Но проекты Общества идутъ еще дальше этого. Оно хочетъ, чтобы дома бѣдняковъ были не только образцово-чистыми, полными свѣта и воздуха, оно даетъ имъ дома красивые, будто напоенные чистотой и цѣломудріемъ. Но все эти блага накладываютъ извѣстные обязательства на всякаго, кто ими пользуется. Каждый, живущій въ домѣ Общества, долженъ нести свою дань общей повинности, дань своей *заботы* по охранѣ дома. Жильцы, получившіе

домъ въ полной чистотѣ, обязаны поддерживать въ немъ эту чистоту, оберегать отъ порчи стѣны дома, начиная отъ главнаго входа въ воротахъ его и вплоть до внутреннихъ комнатъ собственныхъ квартиръ. И кто сумѣетъ лучше всѣхъ сохранить порядокъ и чистоту въ домѣ,—въ концѣ года получаетъ назначенную премію.

Такимъ образомъ, всѣ жильцы становятся соперниками въ благородномъ и полезномъ состязаніи за осуществленіе домашней гигиены. Задача простая и легко выполняемая, потому что отъ жильцовъ требуется только *сберечь* уже существующее. Въ этомъ есть что-то небывалое! До сихъ поръ только большіе національные памятники, произведенія искусства пользовались постоянной *охраной* и заботами.

И вотъ—дома, предоставленные народу, раздѣляютъ эту честь съ великими народными памятниками. Но здѣсь охрана поручена попеченіямъ сотни и больше рабочихъ, т. е. всѣмъ жильцамъ дома. Уходъ поэтому почти идеальный. Жильцы содержатъ дома въ полной чистотѣ, безъ единого пятнышка. Зданіе, въ которомъ мы сейчасъ собрались и гдѣ сегодня открывается второй «Домъ ребенка», уже два года находится подъ охраной исключительно своихъ жильцовъ, которые заботились о поддержаніи въ немъ порядка. Не многіе изъ нашихъ домовъ могутъ сравниться по опрятности и свѣжему виду съ этимъ домомъ бѣдняковъ.

Итакъ опытъ уже далъ блестящіе результаты. Вмѣстѣ съ любовью къ домашнему очагу люди приобрѣли привычку къ чистотѣ и опрятности. А это отчасти уже входитъ въ область эстетическаго чувства, рождая у человѣка потребность въ красивомъ и пріятномъ для глазъ. Оно поддерживается еще тѣми естественными украшеніями, которыя приняты въ домахъ общества,—повсюду въ нихъ разведены цвѣты и посажены деревья. Это благородное соревнованіе въ хорошемъ и ясно благотворномъ дѣлѣ рождаетъ чувство особой, объединяющей всѣхъ, гордости, незнакомой до того обывателямъ этого квартала: гордости, отъ сознанія, что они владѣютъ такимъ благоустроеннымъ домомъ, что они поднялись на болѣе культурный уровень жизни.

Они не просто обитаютъ въ домѣ,—они *умѣютъ жить*, *умѣютъ уважать* домъ, въ которомъ живутъ, какъ люди воспитанные и образованные.

Это лишь первый толчокъ къ добру. За этой реформой естественно слѣдовали и другія. Въ чистомъ домѣ уже невозможна грязная

мебель. Въ постоянно чистой квартирѣ вырабатывается потребность и привычка къ личной опрятности.

Одно изъ важнѣйшихъ гигиеническихъ нововведеній общества— это ванныя комнаты. Каждый образцовый домъ имѣетъ особое помѣщеніе для комнаты съ ванной или душами, съ горячей и холодной водой. Всѣ жильцы могутъ по очереди пользоваться ими, какъ по очереди обыкновенно стираютъ бѣлье у дворовыхъ бассейновъ. Это огромное удобство, которое само по себѣ приучаетъ человѣка къ чистотѣ. И какое преимущество передъ общими банями для народа имѣютъ эти ванны у себя *на дому*, гдѣ никогда не можетъ быть сразу большого скопленія людей.

Мы даемъ, такимъ образомъ, бѣднякамъ одновременно здоровье и комфортъ, открывая не только лучамъ солнца, но и прогресса ихъ мрачныя жилища, эти еще недавніе грязные притоны нищеты.

Однако, стремясь осуществить свой идеалъ лучшаго и при этомъ наполовину бесплатнаго ухода за домами, Общество встрѣтило затрудненіе въ дѣтяхъ жильцовъ. Вся эта дѣтвора дошкольнаго возраста часто оставалась на цѣлый день безъ призора, когда ихъ родители уходили на работу. Не понимая смысла соревнованія своихъ родителей и стремленія ихъ къ преміи, которая служила воспитательнымъ стимуломъ для поддержанія чистоты въ домѣ, дѣти, какъ праздные вандалы, портили все кругомъ.

Отсюда — другая реформа Общества, расходы по которой косвенно, какъ и забота о домѣ, вошли въ обязанность жильцовъ. Эту реформу можно назвать самымъ удачнымъ, гениальнымъ преобразованиемъ налога, до которой вообще до сихъ поръ додумалась культура. «Домъ ребенка» заработанъ родителями, они, заботясь о чистотѣ дома, сами сберегаютъ необходимые для этого расходы.

Такъ увѣнчиваются эти высоко нравственныя мѣры!

Въ «Домѣ ребенка», предназначенномъ исключительно для дѣтей дошкольнаго возраста, матери-работницы спокойно могутъ оставлять своихъ дѣтишекъ и съ облегченнымъ сердцемъ свободно заниматься своимъ дѣломъ. Но и это благо требуетъ съ ихъ стороны извѣстныхъ заботъ и доброй воли. Правила, помѣщенные на стѣнахъ, гласятъ:

«Матери обязуются приводить своихъ дѣтей въ «Домъ ребенка» въ *опрятномъ видѣ* и *содѣйствовать* учительницѣ въ дѣлѣ воспитанія»...

Такимъ образомъ, на нихъ лежатъ два обязательства: физиче-

ская и нравственная забота о своихъ дѣтяхъ. Если ребенокъ обнаружитъ въ словахъ или поведеніи, что работа школы надъ его воспитаніемъ подрывается вліяніемъ домашней среды, его отсылаютъ обратно къ родителямъ, которые очевидно не понимаютъ собственнаго блага и не умѣютъ цѣнить предоставленныхъ имъ преимуществъ.

На родителей, которые дома ведутъ грязную жизнь, дерутся и ссорятся за это снова налагается все бремя этихъ маленькихъ жизней, нуждающихся въ такихъ заботахъ о себѣ, и родители должны понять, что они сами бросаютъ своихъ дѣтей на произволъ судьбы.

Другими словами, необходимо, чтобы родители умѣли *заслужить* огромное преимущество—имѣть въ домѣ пріютъ для своихъ безпризорныхъ дѣтей.

Достаточно одной только «доброй воли», и искренней готовности пойти на встрѣчу требованіямъ Общества, а учительница сама охотно поможетъ имъ и укажетъ матерямъ, что отъ нихъ требуется. Какъ это опредѣлено въ правилахъ, матери должны, по меньшей мѣрѣ, разъ въ недѣлю приходиться на совѣщанія съ руководительницей, сообщать ей свѣдѣнія о своемъ ребенкѣ и получать для дальнѣйшаго руководства ея совѣты. Совѣты, безусловно освѣщающіе матери вопросы здоровья и воспитанія ея ребенка, потому что при каждомъ «Домѣ ребенка» имѣется на ряду съ руководительницей и врачъ.

Руководительница, завѣдующая «Домомъ ребенка», всегда къ услугамъ матерей. Ея жизнь культурнаго и образованнаго человѣка служить постояннымъ примѣромъ жильцамъ дома. Въ ея прямыхъ обязанности входитъ условіе жить при домѣ, быть непосредственной сосѣдкой семействъ всѣхъ ея воспитанниковъ. Этотъ фактъ имѣетъ громадное значеніе. Въ среду этихъ полудикахъ людей, въ дома, гдѣ по ночамъ не всякій рѣшался ходить безъ оружія, пришла не только учить, но и *жить ихъ же жизнью* женщина, болѣе высокаго круга, воспитательница по профессіи, все свое время и жизнь отдающая дѣлу просвѣщенія и помощи окружающимъ ее людямъ. Поистинѣ миссіонерка, высоконравственная среди всѣхъ этихъ людей, она, если только обладаетъ для этого нужнымъ тактомъ и сердечностью, можетъ собрать богатую жатву съ этой работы среди бѣдняковъ, имѣющей широкое соціальное значеніе.

Весь этотъ домъ поистинѣ новый—словно волшебный сонъ, да-

лекій отъ дѣйствительности и все же осуществленный. Правда и прежде люди благородные пытались жить среди бѣдноты, чтобы просвѣщать ее.

Но эти одиночныя попытки не могли имѣть практическаго значенія, пока самый домъ бѣдняка оставался негигіеничнымъ, не допускающимъ болѣе культурно устроенной жизни.

Нельзя было достигнуть цѣли и безъ того особеннаго *принужденія* къ добру, которое примѣняетъ Общество дешевыхъ квартиръ. Это—та система премій, и самыхъ разнообразныхъ выгодъ, которыя должны объединить все населеніе дома и заставить его трудиться для общаго блага.

Домъ этотъ новъ также и педагогической организаціей своего «Дѣтскаго дома». Это не просто пассивный *пріютъ* для дѣтей, но настоящая школа воспитанія, методы которой одушевлены рациональными принципами научной педагогики. Здѣсь прежде всего тщательно слѣдятъ за правильнымъ физическимъ развитіемъ дѣтей, подвергая ихъ антропологическимъ измѣреніямъ. Упражненія въ рѣчи, систематическое воспитаніе чувствъ и выработка практическихъ пріемовъ жизни—все то, на чемъ, главнымъ образомъ, базируется сознаніе человѣка,—входитъ въ программу «Домъ ребенка». Все преподаваніе ведется въ высшей степени наглядно съ помощью чрезвычайно богатаго дидактическаго матеріала. Я не стану распространяться обо всемъ, достаточно хотя бы упомянуть, что при школѣ существуетъ специальная ванная, гдѣ дѣтямъ устраиваютъ холодныя или теплыя купанья, и отдѣльные умывальники, чтобы пріучать ихъ умывать лицо, руки, шею, уши. Гдѣ возможно, дѣтямъ отводятъ участокъ земли, гдѣ они учатся сами обрабатывать его.

На что нужно обратить здѣсь особенное вниманіе—это на тѣ педагогическіе успѣхи, которыхъ достигъ «Домъ ребенка», какъ учрежденіе. Кому знакомы главныя проблемы школы, тотъ знаетъ, какъ много вниманія удѣляется въ настоящее время великому принципу, принципу идеальному и почти неосуществимому,—идеѣ единенія семьи и школы въ дѣлѣ воспитанія дѣтей.

Но семья обыкновенно далека отъ школы и всегда даже какъ будто враждебна ей и, какъ неуловимый призракъ, ускользаетъ она отъ вліянія школы.

Домашній очагъ недоступенъ не только педагогическому, но часто и соціальному прогрессу. Здѣсь—въ «Домѣ ребенка»—мы

впервые видимъ возможность осуществленія этого педагогическаго идеала. Мы помѣстили *школу въ домъ*, и это еще не все.

Мы сдѣлали ее *общимъ достояніемъ* дома, открывъ глазамъ родителей всю жизнь учительницы при исполненіи ея высокой миссиі. Это сознание коллективнаго владѣнія школой—новое, прекрасное и глубоко воспитывающее чувство.

Родители знаютъ, что «Домъ ребенка»—ихъ собственность, что онъ содержится на средства, поступающія отъ ихъ квартирной платы.

Матери, когда угодно, могутъ въ теченіи дня заходить сюда—полюбоваться, понаблюдать, наконецъ, задуматься надъ работой, происходящей тутъ. Школа, такимъ образомъ, несомнѣнно даетъ постоянный стимулъ къ размышленію. Матери сознаютъ это и сами видятъ въ ней источникъ улучшенія и блага, какъ для своихъ дѣтей, такъ и для самихъ себя. Можно дѣйствительно сказать, что матери *обожаютъ* «Домъ ребенка» и свою учительницу. Сколько чуткихъ и нѣжныхъ знаковъ вниманія оказываютъ эти матери изъ народа наставницѣ своихъ дѣтишекъ. Какъ часто трогательно оставляютъ онѣ сласти или цвѣты на подоконникахъ школы въ знакъ своего безмолвно почтительнаго, почти религіознаго уваженія къ ней.

И когда послѣ трехъ лѣтъ такой выучки эти матери отправятъ своихъ дѣтей въ обыкновенныя школы, онѣ будутъ отлично подготовлены къ тому, чтобы помочь школѣ въ дѣлѣ воспитанія. И сами онѣ будутъ проникнуты мыслью, рѣдкой даже въ средѣ болѣе обеспеченныхъ людей, сознаниемъ что онѣ должны еще собственнымъ поведеніемъ, собственными усиліями *заслужить* образованнаго сына.

Другой, достигнутый «Домомъ ребенка» успѣхъ находится въ плоскости чисто научной педагогики. До сихъ поръ, удовлетворяясь антропологическимъ изслѣдованіемъ воспитанника, научная педагогика затронула лишь немногіе изъ положительныхъ вопросовъ, связанныхъ съ реформой воспитанія. А между тѣмъ, человекъ не только біологическое явленіе но и продуктъ соціальной среды, и въ пору его воспитанія этой соціальной средой служить для него семья и домъ. И тщетны будутъ всѣ усилія научной педагогики перевоспитать новыя поколѣнія, если только при этомъ не будетъ оказано вліяніе на окружающую среду, въ которой рождаются и среди которой вырастаютъ эти поколѣнія. И всѣ попытки педагогики

привить своимъ воспитанникамъ основы гигиѣны будутъ безуспѣшны, пока домъ ихъ будетъ закрытъ для прогресса. И я убѣждена, что, открывъ домъ свѣту новыхъ истинъ и вліянію прогресса, мы разрѣшили проблему прямого преобразования *среды*, окружающей новыя поколѣнія, а, вмѣстѣ съ тѣмъ, и вопросъ о практическомъ приложеніи основныхъ принциповъ научной педагогики.

«Домъ ребенка» отмѣчаетъ собою еще одну сторону прогресса— онъ знаменуетъ первый шагъ къ *соціализаціи* дома. Жильцы дома могутъ оставить своихъ дѣтей у себя не только въ надежномъ мѣстѣ, гдѣ за ними будетъ необходимый уходъ, но гдѣ имъ дадутъ и правильное воспитаніе. Важно при этомъ то, что *всѣ* матери дома пользуются этой удивительной привилегіей, свободно уходя на свою работу.

До сихъ поръ лишь одна общественная группа пользовалась такимъ преимуществомъ. Прежде только богатыя женщины могли уходить изъ дому, оставляя своихъ дѣтей на рукахъ няньки или гувернантки. Теперь и женщина изъ народа, живя въ такомъ реформированномъ домѣ, можетъ, не хуже знатной дамы, сказать: «я оставила своихъ дѣтей съ нянькой и гувернанткой». И даже больше,—какъ какая-нибудь принцесса крови, она можетъ добавить еще: «и домашній врачъ ежедневно слѣдитъ за нимъ и направляетъ его здоровый ростъ». Подобно передовымъ англійскимъ и американскимъ матерямъ, у которыхъ обычно имѣются «*cardnet maternele*», съ отмѣтками объ измѣреніяхъ вѣса и данныхъ физическаго развитія ребенка, и у этихъ женщинъ изъ народа, существуютъ таблицы, только улучшенныя, научно провѣренныя, куда вписываются учительницей и врачомъ данныя о ростѣ и физическомъ состояніи ихъ дѣтей.

Всѣмъ намъ понятны выгоды постепенной соціализаціи окружающихъ предметовъ, напр., соціализаціи экипажа—въ трамваѣ, соціализаціи факела—въ фонарѣ, постоянно освѣщающемъ улицы. Эти соціальныя факты облегчаютъ намъ сношенія, удлиняютъ нашъ день, служатъ источникомъ неисчислимыхъ богатствъ. Широкое производство предметовъ потребленія, созданное промышленнымъ прогрессомъ, дѣлаетъ общедоступнымъ чистое бѣлье, ковры, занавѣси, фаянсовую посуду, лакомства и т. п.; широкое распространеніе этихъ благъ стремится къ уравниванію всѣхъ, къ уничтоженію всѣхъ внѣшнихъ кастовыхъ различій. И все это уже осуществилось на практикѣ. Но соціализація лицъ—это нѣчто новое. Коллектив-



Американскій дѣтскій садъ по системѣ Монтессори.

ное пользованіе услугами отдѣльныхъ служащихъ — прислуги, няньки—это современный идеаль.

И онъ осуществлень уже въ «Домѣ ребенка»,—случай *единственный* до сихъ поръ, какъ въ Италіи, такъ и внѣ ея. Значеніе его очень велико, прежде всего, потому что онъ отвѣчаетъ назрѣвшей потребности времени. Теперь нельзя уже говорить, какъ прежде, что мать ради удовольствій и удобствъ оставляетъ дѣтей дома, забывая свою естественную и общественную обязанность, священный долгъ заботы и воспитанія своего потомства. Нѣтъ, потому что въ наши дни соціально-экономическая эволюція заставляетъ женщину-работницу занять мѣсто среди кормильцевъ семьи и силой отрываетъ ее отъ обязанностей, дорогихъ ея сердцу. Мать такъ или иначе все равно принуждена оставлять своего ребенка, нерѣдко съ мучительнымъ сознаніемъ, что онъ брошенъ безъ всякаго призора. Потребность и необходимость учреждений въ родѣ нашего не ограничивается исключительно рабочими кругами, но простирается и на средніе классы, гдѣ женщинѣ часто приходится жить умственнымъ трудомъ. Учительницы и воспитательницы, вынужденныя давать частныя уроки и послѣ школы, нерѣдко поручаютъ своихъ дѣтей попеченіямъ грубой и невѣжественной прислуги, чаще всего одновременно кухарки и горничной.

Недаромъ послѣ перваго же объявленія о «Дѣтскомъ домѣ» насъ засыпали цѣлымъ градомъ писемъ лица средняго класса съ просьбами распространить эти благодѣтельные реформы и на ихъ дома.

Такимъ образомъ, мы социализируемъ «функцию матери», обязанности женщины по дому. Этимъ мы даемъ практическое рѣшеніе многихъ сторонъ женскаго вопроса, раньше казавшихся неразрѣшимыми. Что же будетъ съ домомъ, спрашивали многіе, если женщина уйдетъ изъ него?

Домъ будетъ преобразованъ и возьметъ на себя прежнія обязанности женщины.

Я вѣрю, что въ будущемъ соціальномъ обществѣ явятся еще новыя формы социализаціи. Возьмемъ, на примѣръ больницу. Женщина вообще естественная сидѣлка въ кругу своихъ близкихъ. Но кто же не знаетъ, какъ часто теперь ей приходится отрываться отъ постели больного и уходить на работу? Конкуренція велика и упущенія по службѣ, хотя бы простое манкированіе, грозитъ ей потерей мѣста, а съ нимъ и средствъ къ существованію. Какое

благодѣяніе для нея возможность оставить тогда своего больного въ «домовой больницѣ», куда она имѣетъ доступъ въ каждую свободную отъ работы минуту и даже можетъ провести съ больнымъ всю ночь. А какой въ этомъ прогрессъ для домашней гигіены, какъ это можетъ облегчить изоляцію и дезинфекцію помѣщенія! Кому не знакомо, то затруднительное положеніе, въ которое попадаетъ бѣдная семья, когда одинъ изъ дѣтей заболѣваетъ заразной болѣзью и его надо изолировать отъ всѣхъ остальныхъ. И если семья только недавно переселилась сюда, въ городъ, гдѣ нѣтъ у нея ни родныхъ, ни друзей, ей некому бываетъ даже поручить своихъ здоровыхъ дѣтей.

Подобная же реформа (правда, болѣе отдаленная, вѣроятно, но вполне достижимая и даже съ успѣхомъ проведенная уже въ Америкѣ) необходима для осуществленія коммунальной кухни. Въ ней изготовлялись бы по заказу обѣды и оттуда посылались бы потомъ въ подъемникахъ по частнымъ квартирамъ. Подобная реформа особенно привлекательна для тѣхъ семействъ средняго класса, которымъ приходится ввѣрять свое питаніе, а съ нимъ и здоровье, невѣжественнымъ кухаркамъ, только портящимъ кушанье. Или, чтобы обойтись безъ кухарки, имъ приходится посылать въ скверныя кухмистерскія съ дешевымъ табль-д'отомъ. Реформа должна возмѣстить семьѣ отсутствіе женщины, которая сдѣлалась общественнымъ работникомъ.

Но въ такомъ случаѣ домъ становится центромъ, въ которомъ сосредоточиваются всѣ блага, раньше отсутствовавшія, какъ школы, общественныя бани, больницы и т. п.

Теперь намѣчается еще тенденція превращать дома, бывшіе раньше вмѣстилищемъ порока и грязи, въ центры народнаго образованія и культуры. Эта цѣль была бы достигнута, если бы, кромѣ школъ для дѣтей, устраивались бы читальни и клубы для взрослыхъ жильцовъ дома, особенно для мужчинъ, которые могли бы проводить тамъ вечера. Устройство домовыхъ клубовъ, полезныхъ и легко осуществимыхъ для всѣхъ классовъ общества такъ же, какъ и устройство «Домовъ ребенка», много способствовало бы закрытію игорныхъ домовъ и ресторановъ, къ великой нравственной пользѣ народа. Думаю что Римское общество дешевыхъ квартиръ въ недалекомъ будущемъ осуществитъ этотъ проектъ и заведетъ подобные клубы въ своихъ реформированныхъ домахъ для народа въ кварталѣ Санъ-Лоренцо, клубы, въ которыхъ жильцы могли бы

найти журналы и подходящую литературу, наконецъ, иногда и прослужать полезную лекцію.

Итакъ, мы далеки еще отъ разложенія дома и семьи, грозящаго намъ при томъ развитіи соціально-экономическихъ условій, которыя вынуждаютъ женщину отдавать свои силы и время заработку. Домъ беретъ на себя обязанность и роль домовитой хозяйки. Наступитъ время, когда квартиронаниматель, отдавая деньги домохозяину, взамѣнъ будетъ получать все, что необходимо для жизненнаго *комфорта*, какъ раньше, когда, отдавая экономкѣ известную сумму, ей поручали все, что касается хозяйственныхъ заботъ и нуждъ семьи.

Такимъ образомъ, домъ стремится въ своей эволюціи получить еще болѣе возвышенный смыслъ, чѣмъ это выражаетъ даже современное англійское «home». Домъ состоитъ не только изъ стѣнъ, хотя эти стѣны, чистыя и свѣтлыя—хранители интимной жизни дома, священные символы семьи. Домъ представляетъ собою нѣчто большее. Онъ живетъ. У него будто есть душа и нѣжныя, ласковыя руки женщины. Онъ податель нравственныхъ силъ и благодати. Онъ заботится, насыщаетъ и воспитываетъ дѣтей дома. Въ немъ усталый рабочій обрѣтеть покой и радость обновленной жизни. Онъ найдетъ въ немъ семейный уютъ и счастье.

Новая женщина, какъ бабочка, вылупившаяся изъ куколки, освободится теперь отъ всѣхъ качествъ, дѣлавшихъ ее раньше въ глазахъ мужчины только источникомъ удовольствія. Теперь она сама, подобно мужчинѣ, станетъ прежде всего личностью, свободнымъ человѣкомъ, дѣятельнымъ общественнымъ работникомъ, подобно мужчинѣ, она будетъ искать отдыха въ домѣ, реформированномъ на новыхъ коммунальныхъ началахъ.

Она потребуетъ, чтобы ее любили ради нея самой, а не какъ источникъ наслажденія и покоя. Она потребуетъ любви свободной отъ всѣхъ видовъ рабскаго труда. Цѣль человѣческой любви не эгоистическая цѣль обезпеченія собственнаго довольства. Она должна расширять свободный духъ человѣка, ведя его къ божественному совершенству, въ красотѣ и любви, продолжая творить родъ человѣческій.

Эта идеальная любовь воплощена у Фридриха Ницше въ женщинѣ Заратустры, которая сознательно хочетъ, чтобы сынъ ея былъ лучше ея. «Почему ты желаешь меня?» спрашиваетъ она мужъ

чину. «Можетъ быть, изъ страха одиночества? или боясь опасностей жизни?»

«Въ такомъ случаѣ, удались отъ меня. Я хочу мужчину, который умѣлъ преодолѣть самаго себя, который возвеличилъ душу свою. Я хочу мужчину, сохранившаго чистое и крѣпкое тѣло. Я хочу мужчину, который желаетъ соединиться со мною тѣломъ и душою для созданія сына. Сына болѣе совершеннаго и крѣпкаго, чѣмъ кто-либо изъ созданныхъ до нынѣ!»

Сознательно совершенствовать родъ человѣческій, укрѣпляя свое здоровье и свои душевныя силы—вотъ что должно быть цѣлью человѣческаго соединенія въ семью. Но эту возвышенную идею мы не усвоили еще себѣ!

И социализованный домъ будущаго, жизнѣдѣтельный, предусмотрительный, заботливый домъ—воспитатель и утѣшитель,—вотъ истинно-достойный домъ человѣческой семьи, стремящейся совершенствовать свой родъ и побѣдно вести его къ вѣчной жизни!

Регламентъ „Дома ребенка“.

Римское общество дешевыхъ квартиръ учреждаетъ въ своемъ домѣ №... «*Домъ ребенка*»; въ немъ могутъ собираться всѣ дѣти ниже обычнаго школьнаго возраста, принадлежащія семьямъ жильцовъ.

Главное назначеніе «Дома ребенка»—въ безвозмездномъ предоставленіи дѣтямъ родителей, вынужденныхъ уходить на работу, личнаго попеченія, котораго послѣдніе не могутъ имъ дать.

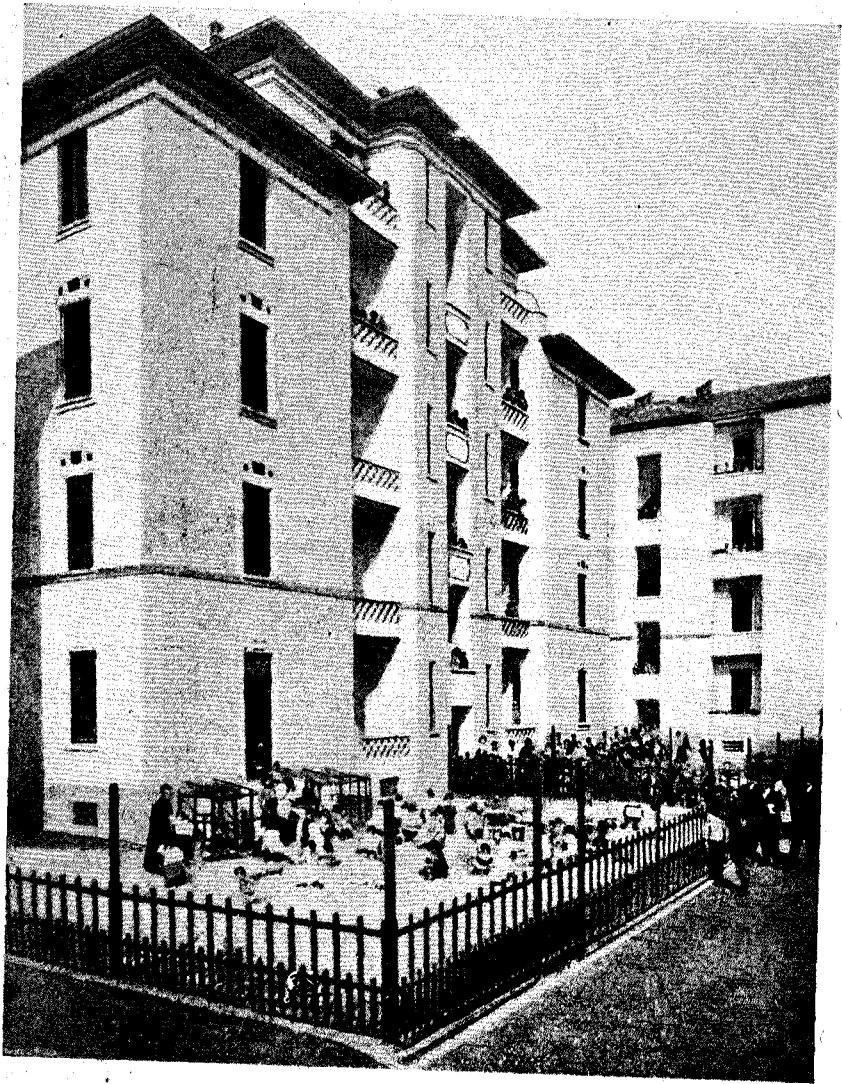
Въ «Домѣ ребенка» обращается вниманіе на воспитаніе, гигиену, на физическое и нравственное развитіе дѣтей путемъ упражненій, пригодныхъ въ ихъ возрастѣ.

При «*Домѣ ребенка*» состоятъ: руководительница, врачъ и надзиратель. Распредѣленіе занятій «*Дома ребенка*» устанавливается руководительницей.

Въ «*Домѣ ребенка*» принимаются всѣ дѣти жильцовъ въ возрастѣ отъ трехъ до семи лѣтъ.

Родители, желающіе пользоваться «Домомъ ребенка» не платятъ ничего. Но они обязуются выполнить слѣдующія требованія:

а) Посылать въ опредѣленный часъ своихъ дѣтей въ «Домъ ребенка» чисто вымытыми и въ опрятной одеждѣ съ передникомъ.



«Домъ ребенка» въ Миланѣ. Родители могутъ слѣдить изъ оконъ и присутствовать во время занятій дѣтей на открытомъ воздухѣ. Около стѣны—кѣтки съ животными.

б) Оказывать всяческое уваженіе и почтеніе учительницѣ и всѣмъ лицамъ, состоящимъ при «*Домъ ребенка*», и помогать учительницѣ въ дѣлѣ воспитанія ихъ дѣтей. Не менѣе раза въ недѣлю матери могутъ бесѣдовать съ учительницей, сообщая ей свѣдѣнія о домашней жизни ребенка и получать отъ нея нужные имъ совѣты и указанія.

Изъ «*Дома ребенка*» будутъ исключаться:

а) дѣти, являющіяся грязными и неумытыми,

б) тѣ, кто окажутся неисправимыми и

в) дѣти, родители которыхъ не оказываютъ должнаго уваженія лицамъ, состоящимъ при «*Домъ ребенка*», или которыя своимъ дурнымъ поведеніемъ подрываютъ воспитательную работу учрежденія ¹⁾.

При назначеніи годовыхъ премій за наилучшее содержаніе будетъ приниматься въ расчетъ и то, насколько родители дѣйствительно оказывали содѣйствіе работѣ учительницы въ дѣлѣ воспитанія ихъ дѣтей.

Какъ я уже говорила, случай далъ мнѣ прекрасную возможность впервые приложить къ нормальнымъ дѣтямъ методы воспитанія недоразвитыхъ, и при томъ не въ возрастѣ начальной школы, а въ возрастѣ дѣтскихъ приотовъ. Если возможна параллель между недоразвитымъ и нормальнымъ ребенкомъ, то именно въ этомъ періодѣ ранняго младенчества, когда *ребенокъ, лишенный дара развитія*, и *ребенокъ, еще неразвившійся*, могутъ быть до нѣкоторой степени сопоставлены между собой. Дѣйствительно, совсѣмъ маленькій ребенокъ еще не приобрѣлъ увѣренной координаціи мускульныхъ движеній, откуда—неувѣренныя движенія ногъ, неумѣніе выполнить самыя обыкновенныя движенія обиходной жизни какъ, напримѣръ, застегивать и разстегивать платье, натягивать чулки, завязывать шнурки и т. п. Органы чувствъ еще недостаточно развиты, напр., способность аккомодации глазъ; рѣчь примитивна и обнаруживаетъ дефекты, характерныя для этого возраста. Трудность сосредоточенія вниманія, общая неустойчивость и т. п.— все это черты, роднящія нормальнаго ребенка съ ребенкомъ недоразвитымъ—Прейеръ въ своемъ изслѣдованіи дѣтской психологіи обратилъ особое вниманіе именно на это сходство между патоло-

¹⁾ Эти правила относительно исключенія дѣтей г-нъ Таламо ввель для исправленія родителей. Но пока я находилась въ «Домѣ ребенка» ихъ ни разу не приводили въ исполненіе. Я порвала съ обществомъ въ 1910 году и съ тѣхъ поръ не отвѣтственна за его образъ дѣйствій.

гическими дефектами рѣчи и дефектами рѣчи, обычными въ процессѣ развитія нормальныхъ дѣтей.

Слѣдовательно, приемы, сдѣлавшіе возможнымъ развитіе духовной личности слабоумнаго, *могутъ содѣйствовать развитію ребенка* вообще, если только они приспособлены къ гигиеническому воспитанію всей личности нормальнаго человѣка. Многіе изъ обычныхъ дефектовъ у дѣтей, какъ на примѣръ, дефекты рѣчи, приобретаются только благодаря тому, что ребенка предоставляютъ своимъ собственнымъ силамъ въ періодъ, самый важный для его развитія—отъ трехъ до шести лѣтъ,—когда складывается и укрѣпляется весь его организмъ.

Вотъ въ чемъ значеніе моихъ двухлѣтнихъ педагогическихъ экспериментовъ въ «Домахъ ребенка». Это результатъ цѣлаго ряда опытовъ воспитанія дѣтей младшаго возраста съ помощью приемовъ, раньше примѣнявшихся къ дѣтямъ дефективнымъ.

Работа моя не исчерпывалась, конечно, простымъ, непосредственнымъ приложеніемъ къ маленькимъ дѣтямъ метода Сегена, въ чемъ легко убѣдится всякій, изучая труды самаго Сегена. Но не менѣе вѣрно, конечно, и то, что въ основѣ моихъ двухлѣтнихъ опытовъ, лежитъ та первая попытка въ этомъ родѣ, которая восходитъ еще ко времени французской революціи, къ трудамъ всей жизни Итара и Сегена. О себѣ скажу, что, спустя тридцать лѣтъ по выходѣ второго изданія книги Сегена, я приняла идеи и, смѣю сказать, самое дѣло этого великаго человѣка съ той же горячностью и преданностью, съ какой онъ самъ принялъ наслѣдіе своего любимаго учителя—Итара, до самой смерти окруженнаго его сыновней любовью и заботами. И въ теченіе *десяти лѣтъ* я примѣняла на практикѣ и вчитывалась въ сочиненія этихъ удивительныхъ людей, великихъ своимъ подвигомъ жизни, передавшихъ человѣчеству живое доказательство своего безвѣстнаго героизма.

Такимъ образомъ, десять лѣтъ моихъ изслѣдованій можно присоединить къ сорока годамъ работы Итара и Сегена. Въ этомъ смыслѣ, можно считать уже пятьдесятъ лѣтъ активной работы и подготовки, прежде чѣмъ была произведена эта моя, повидимому, слишкомъ кратковременная, двухгодичная попытка. Не думаю, что ошибусь, если скажу, что эти мои эксперименты представляютъ продолженіе послѣдовательной работы трехъ врачей, которые отъ Итара до меня, въ большей или меньшей степени, дѣлали первые шаги по пути психіатріи.

ОБЩАЯ ЧАСТЬ.

Педагогическіе методы, примѣняемые въ „Домахъ ребенка“.

Узнавъ, что въ мое распоряженіе поступить школа маленькихъ дѣтей, я рѣшила, что прежде всего широко поставлю въ ней опыты научной педагогики и психологіи ребенка. При этомъ, исходнымъ пунктомъ своимъ я взяла точку зрѣнія Вундта,—установившаго, что психологіи ребенка не существуетъ. Въ самомъ дѣлѣ, экспериментальныя изслѣдованія надъ дѣтьми, какъ на примѣръ, изысканія Преьера и Балдуина, были сдѣланы не болѣе какъ надъ двумя-тремя и при этомъ собственными дѣтьми изслѣдователей. Кромѣ того, психометрическіе инструменты необходимо значительно видоизмѣнить и упростить, чтобы можно было примѣнять ихъ къ дѣтямъ, вообще не совсѣмъ пригоднымъ, въ видѣ матеріала для экспериментированія. Психологію ребенка можно установить только путемъ объективнаго наблюденія. Мы должны отказаться отъ всякихъ попытокъ вести какія-бы то ни было записи внутреннихъ состояній, которыя могутъ раскрываться только путемъ самонаблюденія субъекта.

Во всякомъ случаѣ, психометрическія изслѣдованія въ примѣненіи къ педагогикѣ до сихъ поръ ограничивались только эстезіометрическими измѣреніями (измѣреніями чувствительности).

Я рѣшила, считаясь, конечно, въ своей работѣ съ другими изслѣдователями въ той же научно-педагогической области, сохранить при этомъ свою независимость. Какъ самое существенное, я сохранила при этомъ утвержденіе или лучше опредѣленіе Вундта, что «все методы экспериментальной психологіи могутъ быть сведены къ одному, а именно, къ правильному и точному наблюденію».

Когда рѣчь идетъ о дѣтяхъ, необходимо помнить еще объ одномъ весьма существенномъ факторѣ: объ изученіи ихъ развитія. И здѣсь я придерживалась того же критерія, не связывая себя при этомъ никакой теоріей дѣятельности ребенка въ зависимости отъ его возраста.

Часть антропологическая.

Въ отношеніи физическаго развитія ребенка я рѣшила прежде всего урегулировать технику антропологическихъ измѣреній и выбрать главнѣйшія среди нихъ.

Я заказала антропометръ, снабженный метрической шкалой отъ 0,50 до 1,50 метра. На площадкѣ антропометра устанавливается маленькій подвижной стулъ, вышиною въ 30 сантиметровъ, для измѣренія роста въ сидячемъ положеніи. Теперь я совѣтую изготовлять антропометръ съ двойной платформой, по обѣ стороны шкалы: на одной сторонѣ измѣряется ростъ во всю высоту, на другой—въ сидячемъ положеніи. Во второмъ случаѣ, нуль приходится у 30 сантиметровъ высоты, т.-е. соотвѣтственно сидѣнью стула, утвержденного неподвижно. Индикаторы вертикальнаго столба не связаны одинъ съ другимъ, и это даетъ возможность измѣрять одновременно двоихъ дѣтей. Такимъ путемъ мы устраняемъ неудобства и трату времени, связанныя съ передвижаніемъ сидѣнія и отсчитываніемъ разницы на метрической шкалѣ.

Упростивъ технику измѣреній я рѣшила производить ихъ (какъ въ стоячемъ, такъ и сидячемъ положеніи) ежемѣсячно, а чтобы эти измѣренія точно соотвѣтствовали развитію дѣтей и вмѣстѣ съ тѣмъ, чтобы урегулировать правильность ихъ, эти измѣренія производятся въ число, соотвѣтствующее дню рожденія ребенка. Для этой цѣли я составила реестръ, расположенный по приложенному здѣсь плану:

День мѣсяца.	С е н т я б р ь .		О к т я б р ь .	
	Стоя.	Сидя.	Стоя.	Сидя.
1				
2				
3				
4				
и т. д.				

Свободный промежуток против каждой цифры заполняется именем ребенка, с обозначением дня его рождения, соответственно числу месяца. Благодаря этому, учительница знает, какого ребенка ей нужно измерить в каждый из обозначенных на календарь дней, и она вписывает его измерение в соответствии с числом месяца. Этим достигается самая точная регистрация, при чем учительница не испытывает ни утомления, ни затруднений.

Что же касается вѣса дѣтей, то я установила за правило, взвѣшивать ихъ еженедѣльно на вѣсахъ, помѣщенныхъ въ гардеробной при ванной комнатѣ. Соответственно тому дню, въ который ребенокъ родился,—въ понедѣльникъ, вторникъ, среду и т. д.—мы взвѣшиваемъ его передъ тѣмъ, какъ купать. Такимъ способомъ и купанье дѣтей—(трудное и хлопотливое при такомъ количествѣ дѣтей, до 50-ти душъ, какъ это бываетъ у насъ)—распредѣляется на всѣ семь дней недѣли и ежедневно купаются только отъ трехъ до пяти дѣтей. Правда теоретически желательнее было бы купать ребенка ежедневно, но для осуществленія этого необходима была бы огромная ванна, чтобы одновременно купать нѣсколько дѣтей. А между тѣмъ и еженедѣльное купанье сопряжено съ массой затрудненій: часто приходится отказываться и отъ него.

Итакъ, я распредѣлила эти ежемѣсячныя взвѣшиванія въ указанномъ порядкѣ и стремилась кромѣ того упорядочить и обезпечить также и периодическое купаніе ¹⁾.

Регистрація вѣса установлена чрезвычайно просто. Въ вертикальномъ направленіи обозначены дни недѣли; соответственно вносятся имена дѣтей, родившихся въ какой-нибудь изъ этихъ дней.

Каждая страница реестра соответствуетъ одному мѣсяцу.

Мнѣ казалось, что только подобныя антропологическія измѣ-

1) По этому поводу должна замѣтить, что я придумала средство для одновременнаго купанія большого количества дѣтей безъ большой ванны. Можно заказать длинную ванну (или корыто) съ подпорками на днѣ, на которыя ставятся маленькія поперечныя ванночки съ небольшими отверстіями на днѣ. Маленькія ванны всѣ одновременно наполняются водой изъ большой ванны черезъ отверстія на днѣ ихъ, по закону равновѣсія жидкостей въ сообщающихся сосудахъ. Когда уровень воды установится, она перестаетъ переходить изъ одной ванны въ другую, и каждый изъ дѣтей получаетъ собственную ванночку. Опоражившая большую, мы одновременно опораживаемъ и маленькія ванночки; и если ихъ сдѣлать изъ легкаго металла, то ихъ легко можно вынимать, чтобы прочищать дно большой ванны. Не трудно приладить и общую затычку для всей системы.

Дни недѣли.	С Е Н Т Я Б Р Ъ.			
	1-ая недѣля (фунтовъ).	2-ая недѣля (фунтовъ).	3-ья недѣля (фунтовъ).	4-ая недѣля (фунтовъ).
Понедѣльн.				
Вторникъ.				
Среда.				
И т. д.				

ренія должны производиться учительницами, какъ единственно допустимыя именно въ *школахъ*. Всѣ прочія измѣренія производятся врачомъ-специалистомъ въ этой особой отрасли педагогической антропологiи.

Случалось, что я и сама производила эти измѣренія. — Работа врача, между тѣмъ, довольно сложна. Для облегченія техники его измѣренiй, я придумала особыя печатныя карточки съ биографическими свѣдѣнiями, образецъ которыхъ представленъ ниже:

<i>Нумеръ</i> _____	<i>Число</i> _____
<i>Имя и фамилия</i> _____	<i>Возрастъ</i> _____
<i>Имена родителей</i> _____	<i>Возрастъ матери и возрастъ отца</i> _____
<i>Профессiя</i> _____	
<i>Наслѣдственность</i> _____	
<i>Личныя особенности</i> _____	

Антропологическiя данныя.

Полный ростъ.	Вѣсъ.	Окружность груди.	Ростъ въ сидячемъ положенiи.	Указатель роста.	Вѣсовой указатель.	Г О Л О В А.			Указатель размѣра головы.
						Окруж- ность.	Продол. диам.	Поперечн. диам.	

Тѣлосложенiе _____

Состоянiе мышцъ _____

Цвѣтъ кожи _____

Цвѣтъ волосъ _____

ПРИМѢЧАНIЕ.

* * *

Какъ мы видимъ, карты самыя простыя. Я остановилась на этомъ типѣ, какъ на дающемъ врачу и учительницѣ возможность вести свои записи самостоятельно, въ зависимости отъ условій среды и ихъ личнаго образованія.

Этотъ методъ, при соблюденіи установленнаго порядка, вполне систематиченъ и гарантируетъ производство тѣхъ антропометрическихъ измѣреній, которыя я считаю существенно важными.

Итакъ, я рекомендую врачу производить надъ каждымъ ребенкомъ разъ въ году слѣдующія измѣренія: *окружности головы; двухъ главныхъ диаметровъ головы; окружности груди; указательной головы, вѣса и роста.* (О значеніи именно этихъ измѣреній можно найти указанія въ моей книгѣ «Педагогическая антропология».) Врачу рекомендуется производить эти измѣренія въ теченіе той недѣли или, по крайней мѣрѣ, того мѣсяца, когда ребенку исполняется годъ и, если возможно, даже въ самый день его рожденія. Это облегчаетъ и задачу врача, въ то же время придавая регулярность измѣреніямъ. Въ каждой изъ нашихъ школъ у насъ имѣется максимумъ пятьдесятъ дѣтей, и дни рожденія этихъ дѣтей, распределенные на 365 дней года, даютъ врачу возможность производить измѣренія исподволь, такъ что работа не представляеть для него никакихъ затрудненій. На учительницѣ лежитъ обязанность сообщать врачу даты рожденія дѣтей.

Эти антропологическія измѣренія имѣютъ и свою воспитательную сторону: благодаря имъ дѣти, оставая «Домъ ребенка» умѣютъ точно и увѣренно отвѣтить на слѣдующіе вопросы:

Въ какой день недѣли ты родился?

Какого числа?

Когда день твоего рожденія?

Вмѣстѣ съ тѣмъ они пріобрѣтаютъ любовь къ порядку, а главное въ нихъ развивается привычка слѣдить за собою. (Бстати замѣчу, что дѣти съ большой охотой подвергаются этимъ измѣреніямъ. При первомъ взглядѣ, услышавъ только слово «ростъ», ребенокъ немедленно стаскиваетъ башмаки и со смѣхомъ бѣжитъ занять мѣсто на площадкѣ антропометра. При этомъ дѣти умѣютъ сами принять правильное положеніе, и учительницѣ остается только опустить стрѣлку-индикаторъ и отсчитать результатъ).

Помимо измѣреній при помощи обыкновенныхъ инструментовъ, (*кронциркуля и металлической ленты*) врачъ отмѣчаетъ цвѣтъ кожи

ребенка, состояніе его мускуловъ, лимфатическихъ железъ, кровообращенія и т. д. Онъ обращаетъ также вниманіе на различные дефекты сложенія, тщательно отмѣчаетъ въ своихъ записяхъ всѣ частичные случаи патологическаго развитія дѣтей, какъ то: рахитъ, дѣтскіе параличи, косоглазіе и т. п. Это объективное изслѣдованіе ребенка поможетъ врачу въ его бесѣдахъ съ родителями о физическомъ состояніи ихъ дѣтей. Кромѣ того, врачъ дѣлаетъ и личныя обследованія санитарнаго положенія квартиръ, борясь съ такими заболѣваніями, какъ экзема, конъюнктивиты, воспаленія уха, лихорадки, желудочныя разстройства и т. п. Изслѣдованія сильно облегчаются наличностью амбулаторій при каждомъ домѣ, которыя даютъ возможность и лечить и болѣе регулярно наблюдать больного (Какъ это было въ новомъ домѣ общества въ районѣ Prati Castello въ Римѣ).

Что же касается «Домовъ ребенка», то я убѣдилась, что обычные вопросы, предлагаемые больнымъ при составленіи ихъ анамнеза, неумѣстны въ нашихъ школахъ, потому что семьи нашихъ дѣтей въ большинствѣ случаевъ вполне нормальны. Поэтому я рекомендую руководительницѣ школы почерпать въ бесѣдахъ съ матерями свѣдѣнія скорѣй практическаго свойства. Она освѣдомляется объ образованіи родителей и ихъ привычкахъ, о размѣрахъ заработка и расходовъ и т. д., и на основаніи всего этого составляетъ исторію каждой семьи, приблизительно въ духѣ системы Ле Пляя.

Конечно, это можно рекомендовать и это удобно лишь въ томъ случаѣ, когда руководительница живетъ въ одномъ домѣ съ семьями своихъ питомцевъ. Во всякомъ случаѣ, совѣты врача матерямъ относительно гигиеническаго ухода за каждымъ ребенкомъ, соотвѣтственно его индивидуальнымъ особенностямъ, какъ и общія указанія по гигиенѣ, должны принести огромную пользу. При чемъ руководительница естественно является посредникомъ между врачомъ и родителями ребенка.

Но это относится уже къ специальной части общественной гигиены въ Домахъ ребенка и здѣсь мы не будемъ больше на этомъ задерживаться.

Окружающая среда. Классная мебель. Методъ *наблюденія*, безъ сомнѣнія, включаетъ въ себя и *методическое наблюденіе* морфологическаго развитія дѣтей. Но повторяю, хотя этотъ элементъ и входитъ необходимой частью въ методъ наблюденія,

самый методъ основанъ не на этомъ только частномъ видѣ наблюденія.

Основа метода наблюденія—одинъ верховный принципъ его—*свобода учащихся въ изъ самопроизвольныхъ, непосредственныхъ проявленіяхъ.*

Имѣя это въ виду, я первымъ дѣломъ обратила вниманіе на окружающую дѣтей среду, на обстановку, а значить и мебелировку класса. Считаю необходимымъ имѣть при школѣ уголокъ земли съ огородомъ, и достаточно большое, открытое мѣсто для игръ—я не проповѣдую, конечно, ничего новаго. Нова, пожалуй, моя идея устройства такой площадки—она должна сообщаться со школой непосредственно (какъ я устроила это въ Миланѣ, гдѣ изъ двери большой актовъ залы нѣсколько ступенекъ ведутъ прямо на землю), чтобы дѣти могли свободно уходить и приходиться по собственному желанію въ теченіе всего дня. Но объ этомъ подробнѣе скажу ниже.

Главнымъ нововведеніемъ въ мебелировку школы я считаю упраздненіе партъ. Я заказала вмѣсто нихъ столы на широкихъ и крѣпкихъ (восьмигранныхъ) ножкахъ, такъ что они вполне устойчивы и въ то же время такъ легки, что двое маленькихъ четырехлѣтнихъ дѣтей свободно могутъ переносить ихъ на рукахъ. Столы четырехугольны и достаточно велики такъ, что по длинной сторонѣ ихъ помѣщается по двое дѣтей, а потѣсившись, даже по трое. Я заказала и особые маленькіе стулья. Сначала у насъ были плетеные, но опытъ показалъ, что они слишкомъ быстро изнашиваются, и теперь у меня всѣ стулья деревянные, легкіе и по возможности изящные. Кромѣ того, у насъ имѣются и удобныя креслица съ широкими ручками, обычно деревянные. Теперь мы употребляемъ и одиночные квадратные столики, разной величины и формы, которые покрываются бѣлой скатертью и украшаются вазочками съ цвѣтами и зеленью. Въ Швейцаріи, въ дѣтскихъ пріютахъ, преобразованныхъ въ Дома ребенка, приняты только наши одиночные, легкіе столики и изящныя маленькія креслица, специально изготовляемая въ Burgdorf'ѣ.

Другой принадлежностью нашей мебели являются умывальники, настолько низенькіе, что ими могутъ пользоваться даже трехлѣтніе малыши. По бокамъ у нихъ устроены бѣлыя чистыя полочки для мыла, зубныхъ щеточекъ и полотенецъ. Широкое ведро служитъ для сливанія воды, надъ которымъ дѣти полощутъ

ротъ и чистять зубы. Шкапики повсюду узкіе и низенькіе, верхній край ихъ достигаетъ приблизительно высоты столика для взрослыхъ; многочисленныя дверцы легко открываются, и забота объ учебныхъ пособіяхъ, которыя въ нихъ хранятся, поручается самимъ дѣтямъ. На шкапчикахъ, тоже покрытыхъ бѣлой скатертью, дѣти ставятъ банки съ живыми рыбками или цвѣты. Не мало мѣста занимаютъ у насъ черныя доски, подвѣшенныя такъ низко, что ихъ видно и самымъ маленькимъ дѣтямъ. При каждой доскѣ имѣется ящичекъ, въ которомъ хранятся мѣлъ и тряпочки для стиранія. Наверху, надъ досками, развѣшаны картины съ изображеніями дѣтей, семейныхъ группъ, домашнихъ животныхъ—все чрезвычайно простое и нѣжное. Между семейными группами мы помѣстили и Рафаэлевскую «Мадонну на креслѣ»—ее избрали мы эмблемой «Дома ребенка».

Въ самомъ дѣлѣ, «Дома ребенка» знаменуютъ не только социальный прогрессъ, но и прогрессъ человѣчности, тѣсно связанной съ возвышеніемъ идеи материнства, съ прогрессомъ въ положеніи и сознаніи женщины, съ охраной ея потомства. Мадонна, изображенная Рафаэлемъ, не только нѣжная, божественная мать со своимъ святымъ младенцемъ—рядомъ съ ней, съ этимъ живымъ символомъ материнства, изображена у Рафаэля фигура св. Іоанна, какъ символъ человѣчества. Это про него думалъ Христосъ въ крестной мукѣ, когда, глядя на Марію, сказалъ: «Мать, вотъ сынъ твой». И на картинѣ Рафаэля человѣчество воздастъ честь материнству—этому возвышенному фактору культуры и гуманности. Помимо этого глубоко-символическаго значенія, картина Рафаэля важна для насъ, какъ произведеніе одного изъ величайшихъ художниковъ Италіи. И если наступитъ время, когда «Дома ребенка» распространятся по всему міру, картина Рафаэля—символь нашихъ домовъ—могла бы ярко и краспорѣчиво напоминать о странѣ, въ которой зародился «Домъ ребенка».

Такова наша обстановка.

* * *

Я знаю то первое возраженіе, которое сдѣлаютъ мнѣ послѣдователи старыхъ методовъ и принциповъ дисциплины: дѣти въ школахъ такъ обставленныхъ при всякомъ движеніи будутъ опрокидывать столы и стулья, производя шумъ и беспорядокъ. Но это предразсудокъ, въ родѣ того, какъ прежде считали необходимымъ

пеленать новорожденныхъ дѣтей, или начинающимъ ходить давать ходульки. Точно такъ же до сихъ поръ мы употребляемъ въ школахъ тяжелыя парты, точно привинченныя къ полу. Все это основано на томъ убѣжденіи, будто ребенокъ долженъ расти въ неподвижности, на странномъ предразсудкѣ, что для воспитательнаго воздѣйствія необходимо, чтобы тѣло занимало спеціальное положеніе, какъ мы считаемъ необходимымъ принимать особую позу, становясь на молитву.

Наши столики, стулья и креслица очень легки и легко передвигаются, и мы предоставляемъ ребенку *выбирать* самое удобное для него положеніе. Онъ можетъ расположиться, какъ ему *удобно* и какъ ему хочется. И это будетъ выѣшнимъ знакомъ свободы и вмѣстѣ хорошимъ воспитательнымъ средствомъ для него. Если ребенокъ неловкимъ движеніемъ съ шумомъ опрокинетъ стулъ, онъ будетъ имѣть весьма наглядное доказательство своей неловкости. Случись то же самое въ классѣ среди неподвижныхъ партъ—и это движеніе прошло бы незамѣченнымъ.

Такимъ образомъ, у ребенка будетъ возможность поправлять себя, и при этомъ всегда получать явное и самое лучшее доказательство своихъ успѣховъ въ ловкости: столики и стулья будутъ тогда оставаться безшумно на своихъ мѣстахъ; тогда только можно сказать, что *ребенокъ научился управлять своими движеніями*.

При старомъ методѣ доказательство того, что ребенокъ усвоилъ дисциплину видѣли въ совершенно противоположномъ фактѣ, т. е. въ полной неподвижности и безмолвіи самого ребенка. Въ той неподвижности и безмолвіи, которыя *мѣшаютъ* ребенку двигаться ловко и увѣренно, такъ что, попадая въ незнакомую обстановку, онъ не въ состояніи двигаться иначе, какъ опрокидывая всякую легкую мебель. Въ «Домѣ ребенка» онъ приобретаетъ умѣніе и изящество въ движеніяхъ, которыя пригодятся ему и впоследствии, внѣ школы; еще въ дѣтскомъ возрастѣ онъ приобретаетъ свободныя и въ то же время благородныя манеры.

Руководительница миланскаго «Дома ребенка» устроила какъ-то подъ однимъ изъ оконъ длинную, узкую полку, на которую ставила подставки съ металлическими геометрическими фигурами, употребляемыми на первыхъ урокахъ рисованія (см. главу о дидактическомъ матеріалѣ при подготовкѣ къ письму).

Но полка была слишкомъ узка, и часто случалось, что дѣти, выбирая фигуру, рохляли подставки, и металлическія фигуры съ

шумомъ падали на полъ. Учительница собиралась передѣлать полку, но столяръ все не приходилъ, а тѣмъ временемъ дѣти научились такъ осторожно обходиться съ матеріаломъ, что подставки, хоть и стояли все такъ же неустойчиво на узкой полкѣ, но перестали падать на полъ.

Ловкостью и осторожностью въ движеніяхъ дѣти преодолѣли неудобства и недостатки мебели.

Простота или несовершенство внѣшнихъ предметовъ способствуетъ, такимъ образомъ, развитію *активности, самостоятельности и ловкости* въ дѣтяхъ. Все это очень просто и логично. И теперь послѣ нашего опыта, мысль эта покажется вѣсьмъ ясной, какъ Колумбово яйцо.

* * *

Педагогическій методъ *наблюденія* основанъ на *свободѣ* ребенка, а *свобода* есть—*дѣятельность*.

Дисциплина въ свободѣ—вотъ другой великій принципъ, который нелегко понять стороннику традиціонныхъ школъ. Какъ возможна дисциплина въ классѣ, состоящемъ изъ свободныхъ дѣтей?

Разумѣется, въ нашей системѣ понятіе дисциплины весьма отличается отъ обычно принятаго. Разъ дисциплина основана на свободѣ, то она должна быть прежде всего активной. Обычно мы считаемъ, что личность дисциплинирована лишь тогда, когда она дѣлается искусственно молчаливой, какъ бы нѣмой, и неподвижной, какъ паралитикъ. Но это—личность *уничтоженная*, а не *дисциплинированная*.

Мы называемъ человѣка дисциплинированнымъ, когда онъ умѣетъ владѣть и свободно распоряжаться собою, слѣдуя тому или другому жизненному правилу.

Это понятіе *активной дисциплины* нелегко сознать и усвоить, но оно заключаетъ въ себѣ великій *воспитательный* принципъ, далекій отъ деспотически-абсолютнаго, не терпящаго возраженій требованія неподвижности.

Учительницѣ необходимо овладѣть спеціальной техникой, чтобы научить ребенка такой дисциплинѣ, которая поведетъ его и дальше въ жизнь, по пути безконечнаго личнаго совершенствованія. Такъ какъ у насъ ребенокъ учится *двигаться*, а не *сидѣть непо-*

движно, то онъ готовится не къ школѣ, а къ самой жизни, такъ что изъ него вырабатывается человѣкъ, самостоятельно и легко справляющийся съ повседневной практикой жизни.

Дисциплина, къ которой мы приучаемъ ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается и на среду социальную.

Свобода ребенка должна быть *ограничена* лишь интересами коллектива, а *формой* ей служить то, что мы называемъ воспитанностью въ человѣкѣ.

Слѣдовательно, мы должны подавлять въ ребенкѣ все, что можетъ оскорбить или повредить другому, или что носитъ характеръ грубаго и невѣжливаго поступка. Все остальное,—каждое проявленіе, каково бы оно ни было и въ какой бы формѣ ни выразалось, не только дозволяется, но и должно быть всегда *уважаемо*. Это существенно важный пунктъ нашей системы. Въ своей научной подготовкѣ руководительница должна приобрѣтать не только умѣніе, но и интересъ къ наблюденію явленій природы. По нашей системѣ она должна быть скорѣй *пассивной*, чѣмъ *активной* въ своей работѣ, и эта пассивность ея должна состоять изъ напряженнаго научнаго интереса и абсолютнаго *уваженія* къ явленіямъ, которыя она хочетъ наблюдать. Необходимо, чтобы учительница сознавала и *чувствовала* свою роль *наблюдателя*, *активность* же должна принадлежать *явленію*.

Таковы начала, которыми должны руководствоваться школы для маленькихъ дѣтей, проявляющихъ только первыя движенія своей психической жизни. Мы часто не знаемъ и не предвидимъ даже всѣхъ результатовъ заглушенія непосредственной, *самопроизвольной дѣятельности* ребенка въ ту пору, когда онъ только начинаетъ проявлять активность; быть можетъ, мы угашаемъ *самую жизнь*. *Человѣческая природа* въ этомъ нѣжномъ возрастѣ сказывается во всей своей духовной красотѣ и богатствѣ, какъ солнце на восходѣ, какъ цвѣтокъ, впервые раскрывающій свои лепестки. И эти первыя проявленія личности мы должны оберегать и *читать* свято и благоговѣнно. И если нужно при этомъ какое-либо воспитательное воздѣйствіе, то только—*содѣйствіе* свободному росту жизни.

А для этого необходимо *не задерживать самопроизвольныхъ движеній и не навязывать чужой воли*. Мы не имѣемъ, конечно, въ виду безполезныхъ или вредныхъ поступковъ, которые необходимо *подавлять и уничтожать*.

* * *

Усвоеніе этого метода очень трудно для учителя, не подготовленнаго къ научнымъ наблюденіямъ, а особенно для того, кто привыкъ къ старымъ, деспотическимъ приемамъ обычной школы. Мой опытъ въ работѣ съ такими учительницами показалъ мнѣ, какое огромное разстояніе отдѣляетъ эти два противоположныхъ метода. Даже интеллигентная учительница, усвоивъ нашъ основной принципъ, съ большимъ трудомъ можетъ провести его на дѣлѣ. Она не умѣетъ до конца проникнуться сознаниемъ, что ея роль *пассивна* лишь съ виду, какъ работа астронома, неподвижно сидящаго у телескопа, между тѣмъ какъ міры вихремъ вращаются въ пространствѣ. Идею, что *жизнь идетъ сама собою*, и что для изученія ея, для разгадки ея тайны или направленія ея—необходимо наблюдать и понимать ее, не вмѣшиваясь, эту идею, говорю я, очень трудно дѣйствительно *усвоить* и *осуществить*. Учительницу слишкомъ долго пріучали быть единственнымъ свободнымъ и активнымъ лицомъ въ классѣ, обязанность котораго заключается въ подавленіи всякой активности въ дѣтяхъ. И когда эта учительница въ «Домѣ ребенка» не можетъ въ первые дни добиться привычнаго для нея порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругомъ, словно проситъ извиненія у публики и призываетъ всѣхъ въ свидѣтели своей невиновности. Тщетно твердимъ мы ей, что беспорядокъ въ первые минуты неизбеженъ. И, наконецъ, когда мы принуждаемъ ее не дѣлать ничего, а только *наблюдать*, она спрашиваетъ, не лучше ли ей вовсе уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Но, понявъ, наконецъ, что ея обязанность—различать, какіе постушки необходимо останавливать, а какіе—только наблюдать, учительница старой школы начинаетъ терзаться сомнѣніями, по силамъ ли ей это новое дѣло.

И въ самомъ дѣлѣ, неподготовленная учительница долгое время будетъ чувствовать себя неумѣлой, почти ошеломленной; и чѣмъ шире научная подготовка руководительницы и чѣмъ опытнѣе она въ экспериментальной психологій, тѣмъ скорѣй *почувствуетъ* она чудо раскрывающейся передъ ней жизни.

Нотари въ своемъ сатирическомъ романѣ изъ современной жизни, подъ названіемъ «Мой дядюшка—милліонеръ» со свойственной ему живостью далъ прекрасный образецъ старыхъ приемовъ школьной дисциплины. «Дядюшка», будучи ребенкомъ, совершилъ цѣлый рядъ сумасбродствъ, переположившихъ весь городъ, и родные въ

отчаяніи помѣстили его въ школу. Здѣсь «Фуфу», какъ его называли, впервые испыталь глубокое волненіе и первое движеніе къ добру. Очутившись сосѣдомъ хорошенькой дѣвочки Фуфетты, онъ узналь, что она голодна, и что у нея нѣтъ даже завтрака.

«Онъ оглядѣлся кругомъ, посмотрѣль на Фуфетту, взяль свою корзинку съ завтракомъ и, не говоря ни слова, поставиль ее къ ней на колѣни. Потомъ убѣжалъ отъ нея и, самъ не зная какъ и почему, опуствивъ голову, залился слезами.

«Дядюшка не могъ бы и самъ объяснить причину этихъ неожиданныхъ слезъ. Впервые онъ видѣль два добрые глаза, полные печали и слезъ, впервые почувствовалъ волненіе и вмѣстѣ стыдъ,—стыдъ отъ того, что онъ былъ сытъ рядомъ съ тѣмъ, кто голоденъ.

«Не зная, какъ выразить овладѣвшія имъ чувства, что сказать ей, чтобы она приняла предложенную корзинку и, какъ сдѣлать, чтобы она не догадалась объ его жертвѣ, онъ просто поддался первому глубокому движенію своей пробужденной души.

«Фуфетта въ замѣшательствѣ подбѣжала къ нему. Ласково-ласково отвела руку, которой онъ закрыль себѣ лицо.—«Не плачь, Фуфу, не плачь», тихо, умоляюще говорила она. Казалось, она обращается къ своей бѣдной куколкѣ изъ тряпокъ,—столько вниманія и материнской ласки было въ ея личикѣ, склоненномъ надъ его смущенной и угрюмой фигуркой.

«Потомъ дѣвочка обняла его, и дядя мой, поддавшись еще разъ чувствамъ, переполнявшимъ его сердце, обвилъ руками ея шею и молча, сквозь слезы, поцѣловаль ее въ лобъ.

«Наконецъ, глубоко вздохнувъ, онъ отеръ съ лица и глазъ мокрые слѣды своего волненія и улыбнулся.

Лѣнивый голосъ раздался съ другого конца двора:

«Эй, вы тамъ, двое! Живѣй-ка въ комнаты!»

«Это была надзирательница. Она задушила первое движеніе горячаго сердца со слѣпой жестокостью, какъ если бы разнимала дерущихся дѣтей. Пора было вернуться въ классъ—и дѣти вернулись»...

Такъ неразборчиво дѣйствовали и мои учительницы въ первые дни ученія въ «Домахъ ребенка». Они почти машинально удерживали дѣтей въ неподвижности, не *наблюдая* и не *различая* побужденій, которыя они останавливали. Такъ разъ одна изъ нашихъ дѣвочекъ, собравъ въ кружокъ подругъ и сама ставъ въ середину, о чемъ-то говорила имъ, сильно жестикулируя. Руководительница

сейчасъ же подбѣжала къ ней, придержала ея руки и велѣла ей молчать. Я же, наблюдая дѣвочку, видѣла, что она играетъ въ «учительницы» или въ «мамы» съ дѣтьми, которыхъ она учила творить молитву, креститься и т. п.; въ ней проснулся уже инстинктъ *руководительницы*.

Другой ребенокъ, обычно производившій безпорядочныя и безцѣльныя движенія и считавшійся ненормальнымъ, однажды съ выраженіемъ глубокой озабоченности, началъ переставлять столы. Его тотчасъ же остановили, такъ какъ онъ производилъ этимъ слишкомъ много шума. А между тѣмъ, это были первыя *проявленія координированныхъ, цельсообразныхъ движеній*, которыя обнаруживали стремленія ребенка, — и ихъ нужно было уважать.

Дѣйствительно, съ тѣхъ поръ ребенокъ становился спокойнѣе и выражалъ удовольствіе, какъ всѣ дѣти, всякій разъ, какъ ему давали различныя мелкія вещицы, которыя онъ могъ переставлять и раскладывать на своемъ столикѣ.

Нѣсколько разъ случалось, что, когда руководительница укладывала въ коробки употребленные матеріалы, одна дѣвочка подходила къ ней, подбирая вещи съ явнымъ намѣреніемъ подражать учительницѣ.

Первымъ движеніемъ руководительницы было отправить ребенка на мѣсто, отогнать его — «оставь, ступай на мѣсто!» А вѣдь дѣвочка обнаружила этимъ свое желаніе быть полезной, и было бы лучше дать ей, скажемъ, порученіе по хозяйству, урокъ порядка и т. п. . .

Въ другой разъ, дѣти, смѣясь и болтая, собрались въ залѣ вокругъ миски съ водой, въ которой плавало нѣсколько игрушекъ. Среди нихъ находился и мальчуганъ двухъ съ половиной лѣтъ. Онъ оказался конечно, позади всѣхъ, въ полномъ одиночествѣ, явно сторяя при этомъ отъ любопытства. Я издали наблюдала его съ большимъ интересомъ; сперва онъ придвинулся къ дѣтямъ и пытался рученками протискаться къ мискѣ, но скоро понялъ, что у него не хватитъ на это силъ, тогда онъ остановился и сталъ озираться вокругъ. Выраженіе мысли на его личикѣ было необычайно интересно, и еслибы у меня былъ при себѣ аппаратъ, я сфотографировала бы его.

Но вотъ онъ замѣтилъ стулъ, и сразу рѣшилъ. очевидно, придвинуть его къ группѣ дѣтей, а затѣмъ вскарабкаться на него. Съ сіяющимъ надеждой личикомъ, онъ началъ уже пробираться къ стулу, но въ эту минуту учительница взяла его очень грубо (или,

быть может, по ея мнѣнію очень нѣжно) на руки и, поднявъ надъ головами другихъ дѣтей, показала миску съ игрушками, восклицая «Вотъ, милый, вотъ, бѣдняжка, смотри и ты!»

Безъ сомнѣнія, ребенокъ, увидавъ плавающія игрушки, не испыталъ той радости, какую испыталъ бы, побѣдивъ препятствіе собственными силами. Желанное зрѣлище не могло принести ему никакой пользы, между тѣмъ какъ сознательныя усилія развили бы его душевныя силы. Учительница *попытала* ребенку воспитать самого себя, не давъ ему взамѣнь ничего.

Ребенокъ чувствовалъ себя уже побѣдителемъ и оказался вмѣсто этого безсильнымъ въ чужихъ объятіяхъ. На его личикѣ живое выраженіе радости, озабоченности и надежды, такъ заинтересовавшее меня, смѣнилось тупымъ выраженіемъ ребенка, знающаго, что другіе будутъ дѣйствовать за него.

Когда учительницы устали отъ моихъ замѣчаній, онѣ впали въ другую крайность и предоставили дѣтямъ полную свободу. Дѣти лѣзли съ погами на столы, ковыряли пальцами въ носу—учительницы не останавливали ихъ и не запрещали имъ ничего. Я видѣла, какъ дѣти толкали другъ друга и на лицахъ ихъ проступала злоба—учительница не обращала на это никакого вниманія. Тогда мнѣ приходилось вмѣшиваться самой и показывать, съ какой безусловной строгостью надо останавливать и мало-по-малу искоренять въ дѣтяхъ все дурное, чтобы ребенокъ умѣлъ ясно различать добро и зло.

Вотъ *отправная точка* дисциплины, пріобрѣтеніе которой—самое трудное для начинающей учительницы. Первое, что долженъ усвоить ребенокъ для выработки активной дисциплины, это—различіе между *добромъ и зломъ*. И задача воспитателя слѣдить, чтобы ребенокъ не смѣшивалъ добра съ неподвижностью и зла съ активностью, чѣмъ перѣдко грѣшила старая дисциплина. *Наша цѣль*—дисциплинировать для *дѣятельности*, для *труда* и *добра*, а не для *неподвижности*, *пассивности* и *послушанія*. Классъ, въ которомъ дѣти движутся цѣлесообразно, осмысленно и свободно, не совершая ничего грубаго или рѣзкаго, кажется мнѣ высоко дисциплинированнымъ классомъ.

* * *

Разсаживать дѣтей рядами, какъ въ обыкновенныхъ школахъ, отводить каждому ребенку его особое мѣсто и требовать, чтобы дѣти сидѣли совершенно смирно, соблюдая полный порядокъ въ

классѣ—всего этого можно добиться позже, начиная *стадію коллективнаго воспитанія*. И въ жизни намъ приходится иногда сидѣть совершенно спокойно, какъ на концертѣ или на лекціи. И мы знаемъ, что и намъ, взрослымъ, это стоитъ немалыхъ усилій.

Выработавъ индивидуальную дисциплину, нужно сумѣть разсадить дѣтей *по ихъ мѣстамъ въ полномъ порядкѣ и дать имъ понять*, что тогда на нихъ пріятно смотрѣть, что сидѣть въ порядкѣ хорошо, что такое спокойное и правильное распределеніе по мѣ-



Урокъ тишины.

стамъ придаетъ *уютный и красивый видъ ихъ классу*. И тогда ихъ *спокойное и смирное* поведеніе въ классѣ будетъ результатомъ какъ бы особаго рода *урока*, а не *приказанія*. Чрезвычайно важно внушить имъ эту мысль, не слишкомъ заботясь объ ея осуществленіи, важно дать имъ *усвоить принципъ коллективнаго порядка*.

И когда, понявъ эту *мысль*, они встаютъ, говорятъ, мѣняются мѣста, то дѣлаютъ это уже не по недомыслию или незнанію, какъ раньше, но потому что у нихъ есть *желаніе* встать, говорить и т. д., т. е. они выходятъ изъ *состоянія покоя и порядка* вполне сознательно, изъ естественной вполне цѣлесообразной потребности проявить *свободную дѣятельность*. И зная, что есть поступки запрещенные, они получаютъ новый импульсъ къ различенію и запоминанію добра и зла.

Движенія дѣтей, сознательно совершающихъ ихъ, дѣлаются съ теченіемъ времени все болѣе координированными и совершенными. Они дѣйствительно пріучаются обдумывать всѣ свои поступки.— Наблюденіе за способомъ ихъ дѣйствій, когда дѣти постепенно переходятъ отъ первыхъ беспорядочныхъ движеній къ движеніямъ стройнымъ и самопроизвольнымъ, составляетъ главное дѣло руководительницы ихъ, какъ бы ея настольную книгу. Эта книга должна вдохновлять всѣ ея дѣйствія; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если хочетъ стать настоящей воспитательницей. Ребенокъ въ такого рода упражненіяхъ производитъ какъ бы выборъ своихъ *наклонностей*, сначала спутанныхъ безсознательностью и беспорядочностью всѣхъ движеній. Замѣчательно при этомъ, съ какой отчетливостью обнаруживаются тогда *индивидуальныя различія*; ребенокъ, уже сознательный и свободный, весь *раскрывается* передъ нами.

Есть дѣти, которыя спокойно сидятъ на мѣстахъ, они апатичны и сонны; другія вскакиваютъ съ мѣста, кричатъ, дерутся, опрокидываютъ и разбрасываютъ вещи; есть и такія, наконецъ, которыя заняты опредѣленно намѣченнымъ дѣломъ—отодвигаютъ стулъ, ставятъ его поперекъ, усаживаются на него, придвигаютъ столикъ и разсматриваютъ на немъ свою картинку и т. д. Здѣсь раскрываются всѣ ихъ индивидуальныя задатки: одни—отстали въ своемъ развитіи или больны, у другихъ еще не опредѣлился характеръ, третьи, наконецъ, сознательныя, умѣющія приспособиться къ окружающему, опредѣленно выражающія свои вкусы, непосредственныя желанія или слабости.—Наше понятіе свободы ребенка—не то простое понятіе ея, которое мы выносимъ изъ наблюденій надъ растеніями, насѣкомыми и т. п. Ребенокъ, въ силу характерной для него безпомощности, съ которой онъ рождается и въ силу его соціальныхъ свойствъ, стѣсненъ *оковами, ограничивающими* проявленіе его активности.

Методъ воспитанія, кладущій въ свою основу *свободу*, долженъ облегчать ребенку борьбу съ этими препятствіями. Другими словами, воспитаніе должно по возможности помочь человѣку ослабить тѣ *соціальныя узы*, которыя препятствуютъ его активности. И по мѣрѣ того, какъ ребенокъ, правильно воспитанный, подрастаетъ, непосредственныя проявленія его становятся болѣе *отчетливыми и правильными* и все больше раскрывается его натура.

Вотъ почему первые шаги педагогическаго воздѣйствія должны стремиться къ развитію въ ребенкѣ самостоятельности.

Самостоятельность.

Нельзя быть свободнымъ не будучи самостоятельнымъ.

Поэтому—первыя *активныя* проявленія индивидуальной свободы съ дѣтскихъ лѣтъ должны быть направляемы такъ, чтобы у ребенка постепенно вырабатывалась самостоятельность.

Маленькія дѣти, съ момента отнятія ихъ отъ груди, вступаютъ на сложный путь независимости и самостоятельности.

Что такое отнятый ребенокъ? Въ сущности—онъ становится уже независимымъ отъ груди матери. Въмѣсто этого единственнаго источника питанія, онъ пользуется теперь разнаго рода пищей. Источники его существованія увеличились, и онъ можетъ до нѣкоторой степени даже выбирать себѣ пищу, между тѣмъ какъ прежде его ограничивали однимъ молокомъ матери.

Однако, онъ все еще зависимъ, ибо онъ не умѣетъ ходить, не умѣетъ самостоятельно одѣваться и умываться, не умѣетъ *просить* о чемъ-либо языкомъ яснымъ и удобопонятнымъ. Въ этотъ періодъ онъ еще въ значительной степени зависитъ отъ всѣхъ окружающихъ его. Но въ возрастѣ трехъ лѣтъ ребенокъ могъ бы во многомъ проявлять свою *самостоятельность* и свободу.

Мы еще не вполне усвоили высокую идею самостоятельности, потому что сами еще живемъ въ *рабскихъ* социальныхъ формахъ. Въ той стадіи цивилизаціи, которая терпитъ прислугу, не можетъ еще пустить корней и не можетъ свободно развиться та *форма жизни*, въ которую входитъ понятіе *самостоятельности*. Такъ въ эпоху *рабства* было искажено и затемнено самое понятіе свободы.

Наши слуги не зависятъ отъ насъ, вѣрнѣе мы зависимъ отъ нихъ.

Строить социальное зданіе на такомъ глубокомъ, съ гуманной точки зрѣнія, грѣхѣ—нельзя, не испытавъ на себѣ такихъ общихъ его послѣдствій, какъ моральная приниженность общества.

Часто мы считаемъ себя самостоятельными, только потому что нами никто не распоряжается, а наоборотъ мы распоряжаемся другими; но баринъ, которому необходимо звать на помощь слугу, въ сущности не самостоятеленъ, потому что онъ связанъ своей собственной подчиненностью и зависимостью отъ слуги.

Парализованный, который не можетъ снять съ себя сапоги по болѣзни, и принцъ, не смѣющій снять ихъ по причинамъ социальнымъ, фактически находятся въ одинаковомъ положеніи. Народъ, если онъ мирится съ идеей рабства и въ пользованіи услугами ближ-



Завтракъ на свѣжемъ воздухѣ.

няго видить преимущество, воспитываетъ въ себѣ инстинктъ рабства и угодливости. И въ самомъ дѣлѣ, мы слишкомъ легко миримся съ *рабочными услугами*, называя ихъ такими красивыми именами, какъ *възливость, деликатность, доброта*.

А въ дѣйствительности *тотъ, кому служатъ, ограниченъ* въ своей независимости. Основой человѣческаго достоинства людей будущаго будетъ сознаніе: «я не желаю услугъ, потому что я не считаю себя безсильнымъ». Необходимо усвоить эту мысль, чтобы сдѣлаться дѣйствительно *свободнымъ* человѣкомъ.

Всякая педагогическая мѣра, пригодная для воспитанія маленькихъ дѣтей, должна *облегчать* дѣтямъ путь къ самостоятельности. Мы должны учить ихъ ходить безъ посторонней помощи, бѣгать, подниматься и спускаться по лѣстницамъ, подбирать оброненныя вещи, самостоятельно одѣваться, раздѣваться, мыться, произносить отчетливо слова и точно выражать свои желанія. Мы должны, наконецъ, развивать въ дѣтяхъ умѣніе добиваться своихъ цѣлей и стремленій. Все это необходимо для выработки независимости и самостоятельности въ нихъ. Обыкновенно мы *прислуживаемъ* дѣтямъ, и это—такъ же вредно и ошибочно, какъ если бы мы прямо *заглушали* въ нихъ полезную, самостоятельную дѣятельность. Мы обращаемся съ ними, какъ съ куклами; мы умываемъ ихъ и кормимъ совершенно такъ же, какъ это дѣлають съ куклами. И ни на минуту не задумываемся надъ тѣмъ, что *если ребенокъ чего-нибудь не дѣлаетъ, то онъ, очевидно, не знаетъ, какъ это дѣлать*. А вѣдь онъ долженъ будетъ потомъ многое умѣть, и природа не даромъ снабдила его физическими средствами для выполненія этого и умственными способностями для изученія средствъ къ выполненію. Нашъ долгъ по отношенію къ ребенку заключается именно въ томъ, что мы должны *помочь* ему овладѣть всѣми полезными для этого средствами. Мать, изъ своихъ рукъ кормящая ребенка и не приучающая его самостоятельно держать ложку и открывать ротъ, не приучающая его хотя бы смотрѣть на то, какъ она сама это дѣлаетъ—дурная мать. Она оскорбляетъ достоинство человѣка въ своемъ ребенкѣ, она обращается съ нимъ, какъ съ неживой куклой, а между тѣмъ это—человѣкъ, вѣренный природой ея попеченіямъ.

Всякій понимаетъ, что *обученіе* ребенка самостоятельно ѣсть, умываться и одѣваться—гораздо дольше и труднѣе, что эта работа требуетъ неизмѣримо больше терпѣнія, чѣмъ если самому кормить, умывать и одѣвать ребенка. Но первое—*работа* воспитателя, а

второе—легкій, но низменный трудъ слуги. И если этотъ трудъ легче для матери, онъ крайне вреденъ для ребенка, потому что препятствуетъ развитію его жизнедѣятельности, вреденъ по своимъ послѣдствіямъ не только теперь, въ дѣтскіе годы ребенка, но и въ дальнѣйшей жизни взрослого человѣка. Баринъ, у котораго слишкомъ много слугъ, не только впадаетъ все въ большую зависимость отъ нихъ и становится ихъ рабомъ, но самыя мѣшцы его ослабѣваютъ отъ бездѣятельности и въ концѣ-концовъ утрачиваютъ свою природную способность къ работѣ. Умъ человѣка, ничего не дѣлающаго для удовлетворенія своихъ собственныхъ нуждъ и требующаго ихъ удовлетворенія отъ другихъ, становится тяжелымъ и неповоротливымъ. И если въ немъ когда-нибудь проснется совѣсть, и онъ прозрѣетъ и захочетъ вернуть себѣ свою самостоятельность, онъ убѣдится, что для этого у него не осталось ужь силъ. Вотъ о чемъ слѣдовало бы помнить родителямъ изъ привилегированныхъ классовъ.

Все это — бесполезная, излишняя помощь, которая служитъ только препятствіемъ къ развитію природныхъ силъ человѣка.

Восточныя женщины носятъ шаровары, а европейскія женщины—юбки; но какъ вторыя, такъ еще въ большей степени первыя получаютъ особое воспитаніе, приучающее ихъ *не двигаться*. И это приводитъ къ тому, что мужчина работаетъ не только за себя, но и за женщину; женщина же истощаетъ свои природныя силы, испытывая въ скукѣ и рабствѣ. Ей не только прислуживаютъ и не только содержать ее,—она унижена въ своемъ человѣческомъ достоинствѣ. Какъ членъ общества она не имѣетъ никакого значенія, она стоитъ на низшей ступени соціальной жизни и лишена всѣхъ средствъ для защиты своей жизни.

Приведу примѣръ, иллюстрирующій эту мысль.—По проселочной дорогѣ ѣдетъ коляска, въ которой сидятъ—отецъ, мать и ребенокъ. Бандитъ, вооруженный винтовкой, останавливаетъ лошадей со словами: «кошелекъ или жизнь».

При этомъ всѣ трое, находящіеся въ коляскѣ, ведутъ себя каждый по своему: мужчина, мѣткій стрѣлокъ, вооруженный револьверомъ, быстро выхватываетъ его и направляетъ на грабителя. Мальчикъ, у котораго есть только свобода и ловкія ноги, съ крикомъ обращается въ бѣгство. Женщина, ничѣмъ не вооруженная: ни искусственно—оружіемъ, ни естественно,—потому что ноги ея, не приученныя къ ходьбѣ, запутаны въ юбкахъ,—испускаетъ крикъ ужаса и падаетъ безъ чувствъ.

Всѣ три различныхъ способа реагированія находятся въ тѣсной связи со степенью свободы и самостоятельности каждаго изъ трехъ дѣйствующихъ лицъ. Упавшая въ обморокъ женщина это та, которой услужливые кавалеры подаютъ пальто и поднимаютъ оброненный ею предметъ, всячески стараясь избавить ее отъ малѣйшаго усилія и движенія.

Опасность услугъ и зависимости—не только въ бесполезномъ «прожитаніи жизни», которое культивируетъ безпомощность, но и въ развитіи тѣхъ особыхъ чертъ, которыя прямо свидѣлствуютъ объ извращеніи человѣческой натуры. Это—проявленія деспотизма, развивающагося на ряду съ безпомощностью. Это обычное, внѣшнее проявленіе чувствъ того, кто существуетъ трудомъ другихъ людей. Слишкомъ часто хозяинъ бываетъ тираномъ для своихъ слугъ.

Представимъ себѣ умнаго и способнаго рабочаго, не только искуснаго мастера, но благодаря своему здравому уму и самообладанію ставшаго даже руководителемъ большого хозяйства или дѣла. Такой человѣкъ, господствующій надъ окружающими, сумѣетъ сохранить спокойствіе и самообладаніе тамъ, гдѣ другіе будутъ предаваться гнѣву. Но никого не удивить, конечно, если окажется, что этотъ же самый рабочій дома кричитъ на свою жену, когда обѣдъ недостаточно вкусенъ или не слишкомъ быстро поданъ. Дома онъ перестаетъ быть искуснымъ работникомъ; здѣсь такой работникъ—его жена, которая прислуживаетъ ему и оказываетъ ему вниманіе. Онъ благодушный и невозмутимый человѣкъ тамъ, гдѣ онъ силенъ, и деспотъ тамъ, гдѣ ему служатъ. Быть можетъ, если бы онъ умѣлъ стряпать супъ, онъ былъ бы превосходнымъ человѣкомъ!

Человѣкъ, самостоятельно работающій для прибрѣтенія удобствъ и средствъ къ жизни, побѣждаетъ самого себя и тѣмъ самымъ увеличиваетъ свои способности и совершенствуется, какъ личность.

Изъ молодого поколѣнія мы должны создать *сильныхъ людей*, а сильными мы называемъ людей самостоятельныхъ и свободныхъ.

Упраздненіе наградъ и наказаній.

Достаточно принять къ руководству наши принципы, и упраздненіе наградъ и наказаній явится естественнымъ выводомъ изъ этого.

Человѣкъ, дисциплинированный свободой, начинаетъ сознавать

ту истинную, и единственную свою награду, которую никто не может отнять у него—ростъ его человѣческихъ силъ и внутреннюю свободу души.

Мнѣ самой часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина.

Въ первый мѣсяцъ нашей работы въ «Домѣ ребенка» руководительницы еще не умѣли проводить въ жизнь нашихъ педагогическихъ принциповъ свободы. Особенно одна изъ нихъ въ мое отсутствіе всячески старалась *исправить* мои идеи, вводя нѣкоторые привычные ей приемы воспитанія. Такъ, однажды, явившись неожиданно, я застала такую картину: у одного изъ самыхъ способныхъ нашихъ мальчиковъ на груди былъ приколотъ большой бѣлый бантъ съ греческимъ крестикомъ, а другой мальчикъ былъ посаженъ въ кресло, демонстративно выдвинутое на середину комнаты.

Первый былъ награжденъ, а второй—наказанъ. Учительница, по крайней мѣрѣ въ моемъ присутствіи, не вмѣшивалась въ дѣло, и положеніе оставалось такимъ, какимъ я его застала. Я промолчала и спокойно стала наблюдать за происходящимъ. Ребенокъ съ крестомъ ходилъ по комнатѣ, переносилъ различные предметы для занятій со своего столика на столъ учительницы и обратно. Все это онъ продѣлывалъ очень старательно и охотно. Ему приходилось всякій разъ проходить мимо своего наказаннаго товарища. Серебряный крестикъ сорвался съ ленточки и упалъ на полъ. Мальчикъ, сидѣвшій въ креслѣ, поднялъ его, оглядѣлъ со всѣхъ сторонъ и затѣмъ сказалъ: «Смотри, что ты потерялъ». Тотъ обернулся съ видомъ полнѣйшаго равнодушія, на лицѣ его было написано «не мѣшай мнѣ».—«А мнѣ какое дѣло?» отвѣтилъ онъ.—«Ну, такъ я возьму его себѣ», заявилъ наказанный мальчикъ. Тотъ только торопливо отвѣтилъ:—«надѣвай» такимъ тономъ, который ясно говорилъ: «и оставь меня въ покоѣ».

Тогда наказанный приладилъ крестъ у себя на груди, такъ чтобы его хорошо было видно, поудобнѣе расположился въ креслѣ и съ видомъ полного удовлетворенія облокотился на ручки. Такъ это мы и оставили,—и поступили правильно. Эта побрякушка могла удовлетворить ребенка наказаннаго, но не активнаго ребенка, все удовольствіе котораго въ живой дѣятельности и работѣ.

Разъ какъ-то я взяла съ собой въ другой уже «Домъ ребенка» одну даму. Она не могла нахвалиться нашими дѣтьми и, наконецъ,

въ ихъ присутствіи раскрыла принесенную съ собой шкатулку, показала имъ нѣсколько блестящихъ мѣдныхъ медалей на красныхъ ленточкахъ и объяснила:—«учительница повѣситъ эти медали на грудь тѣмъ изъ васъ, кто будетъ умницей». Я промолчала, такъ какъ не обязана была воспитывать эту даму въ духъ нашихъ методовъ. Учительница приняла шкатулку. Тогда одинъ изъ самыхъ способныхъ нашихъ мальчиковъ, лѣтъ четырехъ, до сихъ поръ спокойно сидѣвшій за первымъ столикомъ, наморщивъ лобикъ, съ протестующимъ видомъ, нѣсколько разъ крикнулъ—«Не мальчикамъ! Не надо мальчикамъ!»

Какое откровеніе! Этотъ мальчуганъ уже понималъ, что онъ въ числѣ самыхъ лучшихъ, хотя никто ему этого не говорилъ, и онъ не захотѣлъ этой оскорбительной награды. Не зная какъ оградить свое достоинство, онъ призвалъ на помощь свое превосходство мальчика.

Что касается наказаній, то мы не разъ сталкивались съ дѣтьми, которыя беспокоили другихъ, не обращая никакого вниманія на наши увѣщанія. Такихъ дѣтей мы немедленно подвергали медицинскому изслѣдованію, но чаще мы обращались съ ними, какъ съ нормальными. Тогда мы ставили столикъ въ углу комнаты, и этимъ изолировали безпокойнаго ребенка. Помѣстивъ его въ креслицѣ, мы сажали его такъ, чтобы онъ могъ видѣть всѣхъ своихъ товарищей, и давали ему игрушки и предметы, которые онъ желалъ.

Эта изоляція почти всегда успокоительно дѣйствовала на ребенка. Съ своего мѣста онъ могъ видѣть товарищей, работающихъ вмѣстѣ, могъ наблюдать, какъ они дѣлаютъ свое дѣло; и этотъ предметный урокъ былъ гораздо дѣйствительнѣе, чѣмъ всѣ слова и поученія учительницы. Мало-по-малу онъ приходилъ къ убѣжденію, что выгоднѣе быть въ компаніи съ другими, и у него рождалось желаніе работать, какъ другіе. Такимъ путемъ намъ удалось дисциплинировать всѣхъ тѣхъ дѣтей, которыя вначалѣ казались неукротимыми.

Изолированнаго ребенка мы всегда окружали особенной заботливостью, какъ бѣднаго или больного. Я сама, входя въ комнату, прежде всего направлялась къ нему, лаская его и ухаживая за нимъ, какъ за младенцемъ. Потомъ ужъ я подходила къ другимъ, интересовалась ихъ работой и спрашивала ихъ, обращаясь съ ними, какъ со взрослыми. Не знаю, что происходило въ душѣ этихъ изолированныхъ дѣтей, но только метаморфоза съ ними всегда

происходила полная и прочная. И впоследствии они гордились тѣмъ, что научились работать, вести себя, какъ слѣдуетъ, и больше другихъ проявляли нѣжность и привязанность ко мнѣ и къ учительницамъ.

Біологическое понятіе свободы въ педагогикѣ.

Съ біологической точки зрѣнія *свободу* при воспитаніи ребенка въ первые годы его жизни надо понимать, какъ условія наиболѣе благопріятныя для *развитія* его личности. Развитие же это должно быть какъ физическое, такъ и духовное; значить, подъ этимъ подразумѣвается свободное развитие мозга.

Воспитатель долженъ быть проникнуть глубокимъ, *благоговѣйнымъ чувствомъ передъ жизнью*; наблюдая ребенка съ живымъ интересомъ, онъ долженъ *уважать* въ немъ *развитіе* этой жизни. Дѣтская жизнь не абстракція, это—*жизнь отдѣльныхъ дѣтей*. Существуетъ лишь одно реальное проявленіе біологич.: *живущій индивидъ*, и воспитаніе должно имѣть объектомъ отдѣльныхъ индивидовъ, наблюдаемыхъ по одиночкѣ. При этомъ мы понимаемъ воспитаніе, какъ активное *содѣйствіе* нормальному развитію жизни въ ребенкѣ. Ребенокъ—это тѣло, которое растетъ и душа, которая развивается; и обѣ эти формы—физіологическая и психологическая—берутъ начало изъ одного вѣчнаго источника, изъ самой жизни. Мы не должны ни душировать, ни коверкать таинственныхъ силъ, заложенныхъ въ ребенкѣ, мы должны *дожидаться* ихъ проявленій, которыя, какъ, мы знаемъ, естественно послѣдуютъ—*Среда* безъ сомнѣнія лишь *вторичный* факторъ въ явленіяхъ жизни; она можетъ лишь измѣнять, можетъ содѣйствовать или препятствовать, но никогда не можетъ она *творить*. Современныя теоріи эволюціи отъ Нэгели до де-Фриза, во всемъ развитіи обѣихъ біологическихъ вѣтвей—животнаго и растительнаго царствъ,—разсматриваютъ внутренній факторъ, какъ главную силу въ процессѣ превращенія вида и превращенія индивида.

Какъ тамъ, такъ и тутъ начало *развитія* лежитъ *внутри*. Ребенокъ растетъ, не *потому* что онъ питается, не *потому* что онъ дышитъ, не *потому* что онъ находится въ благопріятныхъ условіяхъ температуры; онъ растетъ, потому что заложенная въ немъ потенциально жизнь развивается и проявляется, потому что плодотворное зерно, изъ котораго зародилась его жизнь, развивается, повинаясь біологическимъ законамъ, предначертаннымъ послѣдственностью.

Взрослый человекъ тоже питается, дышитъ, испытываетъ на себѣ тѣ же атмосферныя и температурныя вліянія, но онъ не растетъ.

Ребенокъ превращается въ юношу, не *потому* что онъ веселится, танцуетъ, занимается гимнастикой или лучше питается, чѣмъ обычно, но потому что онъ достигъ этого особеннаго фізіологическаго состоянія. Жизнь проявляется, жизнь творитъ и даетъ, но жизнь ограничена возможностями и законами, которыхъ не преступишь. *Неподвижныя* признаки вида—не мѣняются; они могутъ только варьироваться. Эта идея, такъ блестяще развитая де-Фризомъ въ его *Теоріи мутаціи*, можетъ быть приложена и къ теоріи воспитанія, для которой она устанавливаетъ границы. Мы можемъ оказывать воздѣйствіе на *варіаціи*, имѣющія соприкосновенія со средой, ихъ границы колеблются и мѣняются, какъ для цѣлаго вида, такъ и для индивида, но мы не можемъ вліять на *мутаціи* (измѣненія). Измѣненія вида и отдѣльнаго индивида связаны какими-то таинственными узами съ самимъ источникомъ жизни, и сила ихъ превосходитъ все возможное вліяніе среды. Видъ, на примѣръ, не можетъ измѣниться въ другой видъ путемъ *приспособленія* такъ же, какъ гениальность въ человекѣ нельзя заглушить никакими предразсудками, никакими ложными путями воспитанія.

Среда тѣмъ сильнѣе дѣйствуетъ на жизнь, чѣмъ она менѣе устойчива и крѣпка.

Среда можетъ дѣйствовать въ двухъ противоположныхъ смыслахъ: она можетъ благоприятствовать жизни или глушить ее. Такъ, многіе виды пальмъ отлично произрастаютъ въ жаркомъ климатѣ, благоприятномъ для нихъ, а многіе виды животныхъ и растений исчезли въ тѣхъ областяхъ, гдѣ они не сумѣли приспособиться.

Жизнь—гордая богиня, которая движется впередъ, преодолевая на своемъ побѣдномъ пути всѣ препятствія, выдвинутыя противъ нея окружающей средой. Вотъ основная истина: касается-ли дѣло вида или индивида, но поступательный ходъ и побѣда всегда обеспечены за тѣми организмами, въ которыхъ глубоко заложена таинственная сила жизни.

Что же касается человечества, то для него, особенно при нашемъ общественномъ строѣ, самымъ важнымъ вопросомъ является *забота* о жизни, мы сказали бы даже о культурѣ ея.

Какъ вести урокъ.

...«Веди счетъ словамъ твоимъ»...
Данте «Адъ» пѣснь X.

Установивъ, что при соблюденіи режима свободы дѣти могутъ проявлять свои естественныя наклонности, — (для этой именно цѣли мы приспособили *среду и учебныя пособія*), — руководительница, не ограничиваясь однимъ *наблюденіемъ*, должна перейти къ *эксперименту*.

Урокъ соотвѣтствуетъ *эксперименту*. Чѣмъ лучше руководительница подготовлена по экспериментальной психологій, тѣмъ легче ей будетъ вести урокъ.

Во всякомъ случаѣ, для приобрѣтенія особаго технического навыка, необходимо, чтобы руководительница хотя бы побывала на занятіяхъ въ «Домахъ ребенка» для ознакомленія съ основными началами метода и съ его примѣненіями. Самая трудная часть этой выучки касается выработки дисциплины.

Въ первое время дѣти не могутъ усвоить идею коллективнаго порядка въ школѣ; это является само собой лишь позднѣе, послѣ соотвѣствующихъ упражненій, благодаря которымъ ребенокъ научается отличать доброе отъ злого. Такимъ образомъ очевидно, что въ началѣ руководительница *не можетъ вести коллективныхъ уроковъ*. Такіе уроки будутъ *очень рѣдки*, потому что дѣти, разъ они пользуются предоставленной имъ свободой, не обязаны сидѣть смирно по мѣстамъ, прислушиваться къ объясненіямъ учительницы или внимательно слѣдить за тѣмъ, что она дѣлаетъ. Въ сущности, *коллективные уроки* у насъ имѣютъ весьма второстепенное значеніе и почти вовсе *упразднены*.

Качества индивидуальныхъ уроковъ: сжатость, простота, объективность.

Итакъ уроки индивидуальны. Главнымъ ихъ свойствомъ должна быть *краткость*. Данте далъ превосходный урокъ нашимъ руководителямъ, сказавъ: «Веди счетъ словамъ твоимъ».

Урокъ будетъ тѣмъ совершеннѣе и полнѣе, чѣмъ лучше мы умѣемъ урѣзывать ненужныя слова. Приготовляясь къ уроку, руководительница должна обращать особое вниманіе на этотъ пунктъ. Должна тщательно взвѣшивать и учитывать каждое свое слово.

Вторая характерная особенность нашего урока, это—его *протота*. Въ немъ не должно быть ничего кромѣ абсолютной истины. Что учительница не должна расплываться въ излишнихъ словахъ, объ этомъ говоритъ первое требованіе—сжатости рѣчи; второе близко подходящее къ нему, заключается тѣмъ, что тщательно подобранныя слова должны быть возможно проще и сообщать одну правду.

Третье качество урока—его объективность. На урокѣ личности учительницы должна отступать на второй планъ, давая мѣсто только *предмету*, къ которому нужно привлечь вниманіе ребенка.

Краткій и простой урокъ прежде всего долженъ служить для объясненія предмета урока и того употребленія, которое можетъ сдѣлать изъ него ребенокъ.

Основнымъ руководствомъ для веденія такого урока долженъ служить *методъ наблюденія*, включающій и свободу ребенка. Слѣдовательно, учительница должна *наблюдать*, за тѣмъ, заинтересовался ли ребенокъ предметомъ объясненія, насколько онъ заинтересовался, надолго-ли и т. д., при этомъ необходимо слѣдить даже за мимикой его лица. Но руководительница должна прилагать всѣ усилія, чтобы не нарушить при этомъ принципа свободы ребенка. Вызвавъ съ его стороны малѣйшее *усиліе*, она уже не сумѣетъ разобраться въ *самопроизвольной* дѣятельности ребенка. И если урокъ, приготовленный со строжайшимъ соблюденіемъ правилъ краткости, простоты и правдивости, не усваивается ребенкомъ, какъ объясненіе предмета, то руководительница должна помнить, что необходимо соблюдать два условія: во-первыхъ, нельзя *настаивать*, повторяя урокъ и во-вторыхъ, *нельзя давать почувствовать* ребенку, что *онъ ошибся* или не понялъ, потому что этимъ она заставитъ его сдѣлать *усиліе—понять* и тѣмъ самымъ нарушитъ то естественное состояніе его, которое она должна использовать для своихъ психологическихъ наблюденій. Нѣсколько примѣровъ могутъ намъ пояснить эту мысль.

Положимъ, учительница хочетъ научить ребенка различать два цвѣта—красный и синій. Сначала, чтобы привлечь его вниманіе, она говоритъ: «смотри сюда». Потомъ, чтобы научить его распознавать цвѣта, показывая на красный, она произноситъ: «это—*крас-*

ный», (при этомъ слегка повышаетъ голосъ и слово «красный» выговариваетъ медленно и отчетливо), и показывая на другой, говорить: «это—синій». Чтобы провѣрить, хорошо-ли ребенокъ понялъ ее, она говоритъ ему: «Подай мнѣ красный. Подай мнѣ синій». Предположимъ, что ребенокъ ошибся. Учительница не повторяетъ и не настаиваетъ, Она улыбнется, приласкаетъ его и уберетъ образцы цвѣтовъ.

Простота урока обыкновенно приводитъ учительницъ въ изумленіе. Часто онѣ говорятъ: «но вѣдь такъ умѣеть дѣлать всякій». — Правда, это нѣчто вродѣ Колумбова яйца, но въ сущности далеко не всякій умѣеть сдѣлать такую простую вещь. *Соразмѣрять* всѣ свои дѣйствія—на дѣлѣ задача очень трудная. Особенно справедливо это по отношенію къ учительницамъ, воспитаннымъ на старыхъ педагогическихъ методахъ, привыкшихъ засыпать ребенка массой лишнихъ и часто лживыхъ словъ.

Напримѣръ, одна изъ такихъ учительницъ примѣняла у насъ коллективный методъ. Придавая особую важность и значеніе той простой вещи, которую объясняла, она принуждала *всѣхъ* дѣтей слѣдить за ея объясненіемъ, а между тѣмъ не всѣ изъ нихъ, быть можетъ, были расположены слушать именно этотъ урокъ.

Обыкновенно руководительница начинала свой урокъ приблизительно такъ: «Дѣти, угадайте-ка, что у меня въ рукѣ?» Она знаетъ, что дѣти не могутъ угадать и поэтому привлекаетъ ихъ вниманіе ложью. Потомъ она говоритъ: «Дѣти, посмотрите-ка на небо. Видали-ли вы его когда-нибудь раньше? Видали-ли вы его ночью, когда оно усыпано яркими звѣздочками? Нѣтъ? А взгляните теперь на мой передникъ. Знаете-ли вы какого онъ цвѣта? Не кажется-ли вамъ, что онъ такого-же цвѣта, какъ небо? Ну, а теперь посмотрите, какой у меня въ рукѣ цвѣтъ; онъ такой же, какъ цвѣтъ неба и моего передника,—онъ *синій*. Теперь посмотрите кругомъ себя и скажите, цвѣтъ-ли въ комнатѣ чего-нибудь синяго? А знаете-ли вы, какого цвѣта вишни? Какого цвѣта горячіе угли?» и т. д. и т. д.

Въ головѣ ребенка, послѣ всѣхъ этихъ бесполезныхъ усилій угадать, получается какая то каша представлений—небо, передникъ, вишни и т. п. Изъ всей этой смѣси онъ не сумѣетъ, конечно, извлечь единственно нужное ему, уловить смыслъ и цѣль всего урока, т. е. научиться различать два цвѣта—синій и красный. Подобная работа не по силамъ ребенку еще и потому, что онъ не въ состояніи услѣдить за такой длинной рѣчью.

Помню, какъ я присутствовала однажды на урокъ ариѣтики, на которомъ дѣтямъ объясняли, что два и три составляютъ пять.

Для этой цѣли употреблялись высокіе стоячіе счеты изъ цвѣтныхъ шариковъ. Два шарика отдѣлялись, на примѣръ, наверху, три—пониже, а въ самомъ низу—пять шариковъ. Не помню хорошо, какъ именно шель этотъ урокъ, но знаю, что учительница нашла необходимымъ помѣстить около двухъ шариковъ наверху маленькую картонную плясунью въ синей юбкѣ, которая раскачивалась изъ стороны въ сторону; на ней была надпись: «Это Маріетина» (имя одной дѣвочки класса). Ниже, около трехъ шариковъ была другая кукла въ юбкѣ другого цвѣта, которую назвали Джиджиной.

Не помню въ точности, какъ учительницѣ удалось доказать математическую истину, но она долго толковала съ этими танцовщицами, передвигала ихъ и т. п. Если я помню этихъ танцовщицъ отчетливѣй, чѣмъ ариѣметическое доказательство, то что же могли запомнить дѣти? Если такимъ способомъ они все-таки усвоили, что два и три составляютъ пять, то, вѣроятно, они должны были сдѣлать колоссальное усиліе мысли и учительницѣ пришлось вести продолжительную бесѣду съ танцовщицами!

На другомъ урокъ руководительницѣ нужно было объяснить дѣтямъ разницу между шумомъ и звукомъ. Она начала съ того, что повела длинный-предлинный рассказъ. Какъ вдругъ кто-то (заранѣе условившись) громко постучался въ дверь. Учительница прервала свой рассказъ, восклицая:—«Что тамъ? что случилось? Въ чемъ дѣло? Дѣти, вы не знаете что тамъ происходитъ? О, я не могу продолжать свой рассказъ, я его забыла сразу, оставимъ пока. А знаете, что тутъ произошло? Вы слышали? поняли?—это шумъ, это шумъ!—А, теперь я лучше покачаю этого ребенка (беретъ мандолину, завернутую въ скатерть). «Милый, я лучше поиграю съ тобой. Вы видите его, дѣти? видите этого ребеночка?» Нѣкоторыя изъ дѣтей кричатъ: «Это не ребенокъ», другія—«это мандолина». Учительница продолжаетъ: «нѣтъ, нѣтъ, это ребенокъ, настоящей ребенокъ. Я его люблю. Хотите, я покажу вамъ его. Только, сидите тише. Мнѣ кажется, онъ плачетъ, онъ кричитъ, быть можетъ, онъ зоветъ—папа, мама». И тронувъ подъ скатертью струну, говоритъ: «Слышите? слышите? ребенокъ плачетъ, онъ плачетъ». Дѣти заявляютъ: «это мандолина. Это струны».—«Тише, дѣти, говоритъ учи-

тельница. Слушайте хорошо». Она разворачивает мандолину и начинает играть.—«Вот это—звук».

Ожидать отъ ребенка, чтобы на подобномъ урокъ онъ уразумѣлъ то, что хотѣла объяснить ему учительница,—различіе между шумомъ и звукомъ — было бы совершенно невозможно. По всей вѣроятности, ребенокъ рѣшить, что или учительница хотѣла подшутить надъ нимъ или что она глупа, потому что забыла отъ шума свой рассказъ, да еще мандолину приняла за ребенка! Безъ сомнѣнія, что при этомъ фигура учительницы больше запомнилась ребенку, чѣмъ самый предметъ урока.

Добиться *простого урока* отъ учительницы, подготовленной въ духѣ старой педагогики, вещь очень трудная. Помню, какъ однажды, объяснивъ предварительно самымъ подробнымъ образомъ значеніе матеріала, я предложила одной изъ моихъ руководительницъ показать дѣтямъ на геометрическихъ вкладкахъ различіе между квадратомъ и треугольникомъ. Задача учительницы состояла просто въ томъ, чтобы вложить деревянный квадратъ и треугольникъ въ соотвѣтствующія углубленія и обвести пальцемъ ребенка контуры деревяшекъ и рамокъ, въ которыя онѣ вкладываются и называть: «это квадратъ, это треугольникъ». Но учительница начала съ того, что заставила ребенка потрогать со всѣхъ сторонъ квадратъ и при этомъ объяснила: «Вотъ это линія, вотъ еще одна, вотъ другая и еще одна. Здѣсь четыре линіи, сосчитай ихъ пальчикомъ и скажи, сколько ихъ. А вотъ углы. Сосчитай углы и ощулай пальцемъ. Видишь,—и угловъ здѣсь четыре. Хорошенько посмотри—это квадратъ». Я поправила руководительницу. Я сказала ей, что она не учитъ ребенка распознавать форму, но даетъ ему представленіе о сторонахъ, углахъ и числѣ, и это совсѣмъ не то, что ему требовалось узнать на этомъ урокъ. «Но вѣдь это то же самое» оправдывалась учительница. Но это далеко не то же самое. Это—геометрической анализъ и математическое опредѣленіе предмета. Имѣть понятіе о формѣ четырехугольника можно и не зная, какъ считать до четырехъ, и не опредѣляя числа сторонъ и угловъ. Стороны и углы—это абстракціи и сами по себѣ не существующія; существуетъ только кусочекъ дерева опредѣленной формы. Всѣ дальнѣйшія объясненія руководительницы не только спутали мозги ребенка, но и заполнили пропасть между конкретнымъ и абстрактнымъ, между формой предмета и математическимъ изслѣдованіемъ ея.

«Представьте себѣ», сказала я учительницѣ, «что архитекторъ показалъ вамъ куполь собора, форма котораго васъ интересуетъ. Онъ можетъ при этомъ дать вамъ два объясненія. Онъ можетъ обратить ваше вниманіе на красоту линій, на гармонію пропорцій, повести васъ внутрь самаго купола, чтобы вы могли яснѣе оцѣнить пропорціи всѣхъ частей; и ваше впечатлѣніе о красотѣ цѣлаго будетъ, такимъ образомъ, имѣть въ основѣ своей пониманіе и знаніе отдѣльныхъ частей. Съ другой стороны, онъ можетъ заставить васъ пересчитать всѣ окна, узкіе и широкіе карнизы; покажетъ вамъ чертежъ постройки. Наконецъ объяснить вамъ законы статики и алгебраическія формулы, необходимыя при вычисленіи ихъ. Въ первомъ случаѣ вы запомните форму купола, во второмъ—не поймете ничего и вынесете впечатлѣніе, что этотъ архитекторъ говорилъ съ вами скорѣй, какъ со своимъ товарищемъ-инженеромъ, чѣмъ съ путешественникомъ-любителемъ.

То же происходитъ, когда, вмѣсто того, чтобы сказать ребенку: «это—квадратъ», и, заставивъ его оцѣпать контуры, фактически установить понятіе формы,—мы начинаемъ съ геометрическаго анализа контура.—Мы считаемъ преждевременнымъ знакомить дѣтей съ анализомъ геометрическихъ формъ, потому что они не подготовлены еще къ воспріятію математическихъ опредѣленій. Но ребенокъ вполне подготовленъ къ тому, чтобы усвоить простую форму. Вѣдь не трудно же ребенку наблюдать квадратъ окна или стола— всѣ эти формы онъ видитъ ежедневно вокругъ себя.

Обратить его вниманіе на опредѣленную форму, значить прояснить уже полученное раньше впечатлѣніе и закрѣпить въ немъ понятіе о ней. Это похоже на то, какъ бываетъ, когда мы разсѣянно смотримъ на берега какого-нибудь озера, а художникъ въ это время вдругъ скажетъ: «Какъ прекрасна линія поворота, которое озеро дѣлаетъ подъ этой скалой!» Впечатлѣніе отъ картины, до сихъ поръ бессознательное, сразу ожило бы въ нашемъ сознаніи, какъ бы освѣщенное внезапно сверкнувшимъ лучомъ солнца, и мы испытываемъ радость отъ того, что осознали и поняли до сихъ поръ темное и неосознанное впечатлѣніе.

Въ этомъ и наша обязанность воспитателей: заронить лучъ свѣта, освѣтить... и идти дальше.

Я сравнила бы впечатлѣніе отъ первыхъ уроковъ съ переживаніями человѣка, въ полномъ одиночествѣ и сосредоточенности медленно идущаго по лѣсу. Внезапно звукъ отдаленнаго колокола

выводить его из задумчивости и в момент пробуждения он сильнее прежнего ощутит то чувство блаженства и мира, которое жило в нем до сих пор, как смутное сознание.

Давать стимулы жизни, предоставляя ее затем свободному развитию—вот главная задача воспитания.

При выполнении такой трудной и очень тонкой задачи внутренней инстинкт и большое искусство должно подсказать момент вмешательства и его пределы, чтобы не вызвать чем-нибудь смятения, не сбить с толку, но помочь душе, начинающей жизнь, душе, которая должна жить *собственными силами*.

И это искусство должно сопровождать *научный метод*, который сближает простоту наших уроков с опытом из экспериментальной психологии. И только когда руководительница таким путем коснется и пробудит одну за другой души своих питомцев, вдохнув в них невидимую жизнь, она овладеет каждой душой. Тогда довольно будет одного ее знака, одного слова, чтобы каждый ребенок почувствовал его, узнал и исполнил.

Она убедится тогда, что все дети повинуются ей нежно и любовно, и не только послушны, но напряженно ждут малейшего знака ее. Они смотрят на нее и рвутся к ней, как к источнику новой жизни.

Все это открыл мне наш живой опыт, и именно это обыкновенно больше всего поражает всех посетителей «Дома ребенка». Коллективная дисциплина держится здесь словно волшебством. Пятьдесят-шестьдесят детей, от двух с половиной до шести лет, все разом и в одно и то же время умеют соблюдать такую полную тишину, что это абсолютное молчание кажется безмолвием пустыни. И когда руководительница в полголоса говорит детям: «Встаньте, пройдите на цпочках несколько раз по комнате и вернитесь на свои места». то дети, как один человек, поднимаются и исполняют распоряжение без малейшего шума.

Голос учительницы обращался к каждому из них и каждому из них был понятен. Каждый ребенок ждет от нее новых откровений и новых радостей. И послушно и внимательно слѣдует он за ней, как излѣдователь, жадно идущий своим неуклонным путем.

* * *

Перед нами опять нечто в родѣ Колумбова яйца.

Директор оркестра должен готовить своих учеников по оди-

ночку, чтобы из их коллективной работы получилась музыкальная гармония. И каждый музыкант должен усовершенствоваться прежде всего сам, чтобы быть в состоянии слѣдить и подчиняться безмолвнымъ велѣніямъ дирижерской палочки.

Что же дѣлаемъ мы въ нашихъ народныхъ школахъ? У насъ дирижеръ ведетъ одинъ и тотъ же монотонный, а порой и диссонирующій ритмъ одновременно для самыхъ разнообразныхъ голосовъ и инструментовъ.

Въ обществѣ—самые совершенные его члены являются и самыми дисциплинированными. Но совершенство коллектива—напр., английскихъ гражданъ,—не та грубая и животная солидарность, какая возникаетъ изъ внѣшней, механической связи; это не солидарность солдатчины.

Что же касается психологіи ребенка, то въ этой области, мы полны предрасудковъ больше чѣмъ дѣйствительныхъ знаній. До сихъ поръ еще мы хотѣли подчинить себѣ ребенка извнѣ, силой,— вмѣсто того, чтобы покорить его внутренней побѣдой, дать руководство человеческой душѣ въ немъ. Такъ дѣти жили бокъ-о-бокъ съ нами, не узанныя, не понятыя нами.

Но какъ только мы разсѣмъ атмосферу искусственности, которой мы ихъ окружили, и насилія, которымъ мы такъ неразумно хотѣли ихъ обуздать,—и они раскроются намъ въ ихъ истинной природѣ. Ихъ нѣжность и кротость такъ велики, что мы узнаемъ въ нихъ дѣтство того самаго человечества, которое могло поддаваться всякому игу и подчиняться всякой несправедливости. А ихъ любовь къ *знанію* такъ велика, что превосходитъ всякую другую любовь. Она позволяетъ думать что эта страсть дѣйствительно врождена человѣку, страсть, которая ведетъ мысль человѣка къ постепенной побѣдѣ, отъ вѣка въ вѣкъ разрушая оковы рабства во всѣхъ его формахъ и видахъ.

СПЕЦІАЛЬНИЙ ОТДѢЛЪ.

Предполагаемое расписание въ „Домъ ребенка“.

З И М А.

Начало въ 9 часовъ. Окончаніе въ 4 часа.

9—10 ч.—Приходъ.—Привѣтствіе.—Осмотръ по части опрятности.—Упражненія обыденной жизни—(раздѣванье, надѣванье передниковъ при взаимной помощи.—Осмотръ комнаты со стороны чистоты и порядка въ расположеніи вещей).—Рѣчь.—Разсказъ о томъ, что дѣлали со вчерашняго дня.—Поощреніе нравственныхъ поступковъ.—Общая молитва.

10—11 ч.—Умственные упражненія (краткіе предметные уроки, прерываемые небольшимъ отдыхомъ.—Упражненія въ названіи предметовъ.—Упражненіе чувствъ).

11—11 $\frac{1}{2}$ ч.—Обыкновенная гимнастика—(обычныя движенія и пластическія: нормальное положеніе тѣла; передвиженіе: ходьба въ определенномъ порядкѣ, поклоны, движенія вниманія, граціозная передача вещей).

11 $\frac{1}{2}$ —12 ч.—Завтракъ.—Краткая молитва.

12—1 ч.—Свободныя игры.

1—2 ч.—Игры подъ руководствомъ, по возможности на открытомъ воздухѣ.—Старшіе поочередно должны выполнять обычныя домашнія дѣла: мести комнату, стирать пыль, приводить въ порядокъ вещи.—Общій осмотръ чистоты и порядка.—Разговоръ.

2—3 ч.—Ручной трудъ: лѣпка, рисованіе и прочее.

3—4 ч.—Совмѣстная гимнастика и пѣніе, по возможности на открытомъ воздухѣ.—Упражненія въ вниманіи: тщательный осмотръ растений и животныхъ.

* * *

Какъ только основана школа—тотчасъ является вопросъ о расписаніи.

Оно можетъ разсматриваться съ двухъ сторонъ: со стороны продолжительности школьнаго времени и со стороны распредѣленія уроковъ или обыденныхъ житейскихъ дѣлъ.

Начну съ того, что въ «Домахъ ребенка», какъ и въ школахъ для отстающихъ дѣтей, школьное время должно быть очень продолжительно, т. е. охватывать весь день. Для бѣдныхъ дѣтей и особенно для «Домовъ ребенка», находящихся при зданіяхъ, гдѣ живутъ рабочіе, я предложила бы расписание отъ 9 часовъ утра до 5 часовъ вечера въ зимнее время и отъ 8 утра до 6 вечера лѣтомъ.

Столь продолжительный школьный день необходимъ, чтобы имѣть возможность руководить развитіемъ дѣтей съ дѣйствительною пользою. Безъ сомнѣнія, когда дѣло идетъ о дѣтяхъ низшаго возраста, этотъ длинный школьный день долженъ прерываться по крайней мѣрѣ часовымъ отдыхомъ на постели. Вотъ это-то на дѣлѣ и оказывается затруднительнымъ. Обыкновенно малютки спятъ у насъ неудобно склонившись надъ столомъ, положивъ головку на руку: но я думаю, что уже не далеко то время, когда въ просторномъ залѣ, съ большими тѣнистыми растеніями, скромныя маленькія койки (подушка въ бѣлой наволочкѣ на низкой сѣткѣ) пріютятъ спящихъ дѣтей.

А еще болѣе желательно, чтобы весной и лѣтомъ малютки спали на открытомъ воздухѣ, растянувшись на травѣ или на стогѣ сѣна, подъ тѣнью деревьевъ, или въ низко подвѣшенныхъ гамакахъ.

Мы въ римскихъ «Домахъ ребенка» просто отправляемъ малютокъ ѣсть и спать по домамъ, куда они могутъ пойти, не выходя на улицу.

Но здѣсь надо замѣтить, что удлинненный школьный день, соотвѣтствующій своему дѣйствительному назначенію—руководить физическимъ развитіемъ дѣтей, находящихся въ столь важномъ періодѣ развитія, какъ возрастъ отъ 3 до 6 лѣтъ,—долженъ обязательно заключать въ себѣ ѣду и отдыхъ въ «Домѣ ребенка».

«Домъ ребенка» это питомникъ, и мы держемъ малютокъ такъ долго въ школѣ, конечно, не съ тѣмъ, чтобы сдѣлать изъ нихъ ученыхъ!

Упражненія обыденной жизни.

Первый шагъ согласно нашему методу заключается въ обращеніи къ ученику: мы стараемся то вызвать въ немъ вниманіе, то затронуть его внутреннюю жизнь, то привлечь его интересъ къ общественной жизни. Мы должны отчасти дѣйствовать такъ же, какъ въ экспериментальной психологіи или антропологіи, когда приступаемъ къ опыту или измѣренію, то есть, приготовивъ инструменты, которымъ въ данномъ случаѣ соотвѣтствуетъ среда или обстановка, подготавливаемъ «субъектъ». Сообразуясь съ общимъ смысломъ метода, мы должны начать нашу работу съ подготовки ребенка къ формамъ общественной жизни, стараясь вызвать въ немъ вниманіе къ нимъ.

По расписанію, составленному мною для перваго «Дома ребенка», впрочемъ, цѣликомъ такъ и не нашедшаго практическаго примѣненія (признакъ, что расписаніе, касающееся распредѣленія предметовъ, не было приспособлено къ свободному строю школы), день долженъ былъ начинаться рядомъ упражненій изъ обыденной жизни, и я должна сознаться, что это единственный пунктъ, оказавшійся существеннымъ. И дѣйствительно до сихъ поръ во всѣхъ «Домахъ ребенка» день начинается съ этихъ упражненій.

Первое: Чистоплотность.—Порядокъ.—Манера держаться.—Разговоръ.

Какъ только дѣти приходятъ въ школу, тотчасъ осматривается степень ихъ опрятности, по возможности въ присутствіи матерей (однако безъ прямыхъ замѣчаній): осматриваются волосы, руки, ногти, шея, уши, лицо, зубы. Если платье неряшливо, разорвано, распороно, если на немъ не достаетъ пуговиць, если грязны башмаки, мы обращаемъ на это вниманіе дѣтей. Впослѣдствіи они приучаются слѣдить за собой сами.

Тѣ изъ дѣтей, чья въ этотъ день очередь, берутъ ванну.

Между тѣмъ въ классной учительница съ тазомъ учить дѣтей частичному омовенію — напримѣръ, умывать руки или ноги, чистить ногти, уши; умывать лицо, особенно тщательно относясь къ глазамъ; полоскать ротъ и проч., то есть, исполнять частичное омовеніе, обращая въ то же время ихъ вниманіе на строеніе омываемой части и на различныя средства, чтобъ добиться надлежащей чистоты, какъ то: чистая вода, мыло, щетка и проч. Учительница учить старшихъ, какъ помогать маленькимъ умываться, заботясь однакъ, чтобъ малютки старались дѣлать все *сами*.

Потомъ слѣдуетъ осмотръ передниковъ: дѣти надѣваютъ ихъ сами или помогаютъ въ этомъ другъ другу.

Затѣмъ дѣлается осмотръ помѣщенія: смотрять *въ порядокъ* ли вещи, *чисты* ли онѣ.—Учительница заставляеть мести комнату обращая вниманіе дѣтей на мѣста, гдѣ больше скопляется пыли. Она указываетъ предметы, необходимые для чистки (тряпки, метлы, вѣнички). Когда дѣти приобрѣли извѣстную сноровку, все исполняется чрезвычайно быстро.

Послѣ этого дѣти садятся по мѣстамъ. Учительница внушаетъ имъ что *нормальное положеніе* заключается въ томъ, чтобы каждый сидѣлъ на своемъ мѣстѣ, молча, прямо, не растопыривая ногъ, держа руки вмѣстѣ, а голову слегка приподнятой, словомъ учить манерѣ держать себя. Затѣмъ заставляеть ихъ встать и пропѣть гимнъ, замѣтивъ при этомъ, что вставая и садясь не надо шумѣть. Такимъ образомъ дѣти приучаются осторожно *двигаться* среди мебели и прилично держать себя.

Затѣмъ заставляеть ихъ продѣлывать *пластическія движенія*: ходить взадъ и впередъ, кланяться, подавать граціозно предметы, благодарить, получая ихъ и проч.

Краткими восклицаніями учительница обращаетъ вниманіе дѣтей на чистенькаго ребенка, на хорошо убранную комнату, на классъ, сидящій тихо, на граціозное движеніе и т. п.

Послѣ такого начала мы переходимъ къ *свободному преподаванію*. А именно: учительница не дѣлаетъ болѣе замѣчаній дѣтямъ, если они напр., встануть съ мѣста и т. д. Она останавливаетъ ихъ только въ случаѣ беспорядочныхъ движеній.

* * *

Послѣ обращенія къ дѣтямъ, учительница приглашаетъ ихъ вступить съ нею въ разговоръ. Она спрашиваетъ, что они дѣлали

наканунѣ, ставя вопросы такъ, чтобъ дѣтямъ не приходило въ голову пересказывать, что дѣлается въ семьѣ, а чтобы они сообщали только о своемъ собственномъ отношеніи къ родителямъ. Ихъ спрашиваютъ, научились ли они входить на лѣстницу не наслѣдивъ на ней, кланялись ли встрѣчнымъ знакомымъ, помогали ли матери въ домашнихъ дѣлахъ, рассказывали ли дома о томъ, что было выучено въ школѣ, выходили ли на улицу и т. д. Особенно долги бываютъ бесѣды по *понедѣльникамъ* т. е. послѣ праздничныхъ дней. Въ такомъ случаѣ учительница спрашиваетъ ихъ, какъ они провели день *въ дома*, съ семьей, пили ли вино, что часто бываетъ, и совѣтуя не употреблять его, объяснивъ что дѣтямъ вино вредно.

Подобные разговоры способствуютъ развитію рѣчи и приносятъ *воспитательную* пользу, такъ какъ учительница, выбирая темы наиболѣе подходящія для общаго разговора, тѣмъ самымъ отвлекаетъ дѣтей отъ мысли пересказывать о домашнихъ дѣлахъ и о томъ, что дѣлаютъ сосѣди и обращаетъ ихъ вниманіе на то, что слѣдуетъ замѣчать въ жизни.—Общественныя событія случившіяся въ домѣ, особенно касающіяся дѣтей, какъ напр., крестины, именины, могутъ служить темой для разговора, при чемъ дѣти должны сами рассказывать о случившемся.

* * *

Затѣмъ переходятъ къ преподаванію (разныхъ предметовъ).

* * *

Пища.—Питаніе ребенка.— Въ настоящей главѣ рядомъ съ разсматриваніемъ обыденныхъ житейскихъ занятій, мы займемся также вопросомъ о питаніи дѣтей.

Чтобъ успѣшно руководить развитіемъ ребенка было бы весьма полезно предоставить школѣ заботиться насколько возможно больше о его питаніи, это особенно полезно тамъ, гдѣ понятіе о дѣтской гигиенѣ очень слабо. Въ настоящее время достовѣрно извѣстно, что питаніе ребенка должно соответствовать его физической природѣ, и, какъ медицина для дѣтей не есть то же, что медицина для взрослыхъ при уменьшенныхъ только дозахъ, такъ и ихъ питаніе не должно быть подобно питанію взрослыхъ съ разницей только въ количествѣ пищи. Въ виду этого желательно, чтобъ питаніе дѣтей было учреждено школой даже въ такихъ «Домахъ ребенка», которые находятся при зданіи жилищъ рабочихъ, и изъ которыхъ малюткамъ легко ходить обѣдать въ свои семьи.

Не только въ этомъ случаѣ, но и тогда, когда дѣло идетъ о дѣтяхъ зажиточныхъ родителей, питаніе въ школѣ было бы предпочтительнѣе до тѣхъ поръ, пока кулинарное искусство, поставленное научнымъ образомъ, не введетъ въ семьяхъ обычая специализировать пищу дѣтей.

Питаніе маленькихъ дѣтей должно быть богато жирами и сахаромъ: первые служатъ запасными веществами, второй — способствуетъ образованію тканей, являясь вспомогательнымъ веществомъ при ихъ образованіи.

Что касается *способа* приготовленія пищи, то надо подавать продукты въ измельченномъ видѣ, въ виду того что ребенокъ не имѣетъ еще возможности вполне хорошо прожевывать пищу, а желудокъ его еще не въ состояніи измельчивать ее самъ.

Поэтому супы, протертые вещества и рубленныя котлеты должны составлять обычный столъ ребенка.

Азотистое питаніе ребенка отъ 2 до 3 лѣтъ должно было бы состоять, большей частью, изъ молока и яицъ, но на третьемъ году не бесполезенъ и мясной супъ, засыпанный крупою.

Послѣ 3½ лѣтъ разрѣшается давать мясо или если дѣло идетъ о бѣдныхъ дѣтяхъ, то его можно замѣнить овощами. Фрукты также полезны дѣтямъ.

Полагаю что подробный списокъ блюдъ, входящихъ въ составъ дѣтскаго стола, можетъ пригодиться, особенно для матерей.

Способъ приготовленія бульона для маленькихъ дѣтей отъ 3—6 лѣтъ. (Потомъ ребенокъ можетъ кушать бульонъ, приготовленный для всего семейства). Количество мяса должно быть разсчитано такъ, чтобы каждому кубическому сантиметру бульона соответствовалъ одинъ граммъ мяса. Мясо кладутъ въ *холодную* воду — безъ кореньевъ, приправляя только небольшимъ количествомъ соли. Оно должно вариться два часа; вмѣсто того, чтобы снимать жиръ съ бульона, хорошо прибавить туда немного сливочнаго масла, или ложку оливковаго масла, если семейство не пользуется достаткомъ. Но никогда не слѣдуетъ примѣшивать такихъ суррогатовъ масла, какъ маргаринъ. Бульонъ долженъ быть сдѣланъ всякій разъ свѣжій, въ виду того, что, какъ только онъ остынетъ, въ немъ выдѣляются химическія вещества, вредныя для ребенка, способныя вызвать расстройство кишечника.

П о х л е б к и. Изъ *хлѣба свареннаго* въ водѣ или бульонѣ съ обильной приправой оливковаго масла, получается очень простая и полезная похлебка. Это обычное кушанье бѣдныхъ дѣтей, оно представляетъ отличное питательное средство. Въ такомъ же родѣ похлебка изъ поджаренныхъ въ маслѣ гренковъ, опущенныхъ въ бульонъ, приправленный сливочнымъ масломъ.

Вермишель, особенно очищенная отъ крахмалистыхъ веществъ, несомнѣнно превосходитъ простую, но по дороговизнѣ она доступна только богатому классу.

Хорошо, чтобы бѣдный людъ зналъ, насколько тарелка похлебки, приготовленная изъ остатковъ черстваго хлѣба, предпочтительнѣе порціи макаронъ, приправленныхъ зачастую разными соусами совершенно неудобоваримыми для дѣтей!

Прекрасные супы дѣлаются также изъ протертыхъ овощей: фасоли, гороха, чечевицы. Теперь въ продажѣ можно найти очищенные сушеные овощи, предназначенные какъ разъ для подобныхъ суповъ. Овощи эти, даже луцные, кладутся въ холодную воду, приправляются солью и варятся. Затѣмъ ихъ протираютъ сквозь рѣшето, или просто разминаютъ, если они уже очищены, приправляютъ масломъ и кладутъ этотъ родъ тѣста въ кипящій бульонъ, мѣшая ложкой, пока вся масса не распустится.

Супы изъ овощей можно также приправлять саломъ и замѣнять бульонъ подслащеннымъ молокомъ.

Очень рекомендуется дѣтямъ рисовая каша на бульонѣ или молокѣ; также полезны кашицы изъ маисовой муки обильно приправленные масломъ или саломъ, но безъ сыру.

Итакъ, бѣдные люди, которымъ не по карману мясной бульонъ, могутъ также хорошо кормить своихъ малютокъ хлѣбными и кукурузными похлебками, приправленными саломъ или оливковымъ масломъ.

М о л о к о и я й ц а. — Эти продукты не только содержатъ въ себѣ азотистыя вещества въ высшей степени удобоваримыя, но они содержатъ и такъ называемыя *энзимы*, бродила, облегчающіе усвоеніе ихъ тканями и чрезвычайно способствующіе физическому развитію ребенка. Чѣмъ молоко и яйца свѣжѣе, тѣмъ болѣе они отвѣчаютъ своему важному назначенію, передавая, такъ сказать, жизненную силу животныхъ, продуктомъ которыхъ они являются.

Парное молоко и только что спесенное яйцо—въ высшей степени

удобоваримы. Между тѣмъ какъ въ варкѣ они теряютъ эти особенныя свойства и сохраняютъ только питательность, какъ всякое азотистое вещество.

Вслѣдствіе этого теперь устраиваются *спеціальныя молочныя для дѣтей*, гдѣ молоко получается бактериологически чистое.

То же самое можно сказать о яйцахъ: лучше всего давать ихъ ребенку сырыми, взявши ихъ еще теплыми изъ-подъ курицы и заставить его послѣ этого погулять и побѣгать на открытомъ воздухѣ. Но, если нѣтъ возможности достать яйца изъ-подъ курицы, надо все-таки стараться употреблять яйца, снесенныя въ тотъ же день и давать ихъ сваренными въ легкую смятку.

Всѣ другіе способы приготовленія этихъ продуктовъ, какъ напр. молочные супы, яичницы и т. п. отнимаютъ у этихъ продуктовъ ихъ характерное свойство—способность быстрого усвоенія; тѣмъ не менѣе и въ этомъ видѣ они представляютъ отличный питательный матеріалъ предпочтительнѣе всякаго другого.

Мясо с о.—Не всякое мясо годно для дѣтей, и приготовленіе его должно согласоваться съ возрастомъ ребенка. Такъ напримѣръ, дѣти отъ 3 до 5 лѣтъ должны бы ѣсть только мелко изрубленное мясо; между тѣмъ какъ съ 5-ти лѣтняго возраста они отлично разжевываютъ и не рубленное, только надо слѣдить за тѣмъ, чтобы они пріучались тщательно пережевывать пищу, такъ какъ въ эти годы они имѣютъ склонность быстро проглатывать, почти не пережевывая, что можетъ легко произвести разстройство кишечника.

Еще было бы очень кстати ввести школьное питаніе въ «Домахъ ребенка» въ виду того, что это дало бы возможность соединить рациональное питаніе ребенка и необходимое при этомъ воспитаніе его.

Мясо наиболѣе подходящее для дѣтей — это такъ называемое «бѣлое» то есть *куриное* или *телячье*; хороша также и не жирная рыба—*соль, судакъ, треска*.

Послѣ четырехлѣтняго возраста въ пищу можетъ входить и говяжій филей. Но никогда не надо давать дѣтямъ тяжелого, жирнаго мяса напр., свинины, каплуна, угря и т. п. ихъ слѣдуетъ *изгнать* изъ дѣтскаго стола на ряду съ ракообразными и моллюсками (устрицы, омары и т. п.).

Крокеты принадлежатъ къ одному изъ наиболѣе подходящихъ блюдъ для дѣтей. Онѣ дѣлаются изъ тонко изрубленнаго мяса съ прибавкой тертаго хлѣба, молока, масла и взбитыхъ яицъ и жа-

рятся въ маслѣ. Другое отличное блюдо составляютъ маленькія котлетки изъ тонко нарубленнаго мяса, къ которому прибавляютъ немного фруктоваго мармелада и яйцо взбитое съ сахаромъ.

Въ пять лѣтъ ребенку разрѣшается жареная куриная грудка или отбивная телячья котлетка.

Но никогда не надо давать *говядины изъ супа* или *вывареной говядины*, потому что такого рода мясо, потерявъ во время кипяченія свои возбуждающія и питательныя свойства, съ трудомъ переваривается желудкомъ.



О б ѣ д ѣ .

Вещества, питающія нервы.—Ребенку, достигшему четырехлѣтняго возраста, можно давать кромѣ мяса жареные мозги, въ видѣ напр., гарнира къ куринымъ крокеткамъ.

Молочные продукты.—Надо исключить изъ стола ребенка всѣ роды сыровъ и даже творогъ.

Единственный молочный продуктъ доступный дѣтямъ отъ 3 до 6 лѣтъ—это свѣжее масло.

Кремъ, приготовленный передъ самой ѣдой изъ самаго свѣжаго молока и яицъ, можетъ быть рекомендованъ, но безъ соблюденія этихъ условій кремъ не годится для дѣтскаго стола.

Х л ѣ б ѣ .—Изъ того, что было выше сказано о хлѣбныхъ хлебахъ, несомнѣнно, что хлѣбъ представляетъ прекрасное питаніе для ребенка, только надо умѣло выбирать его такъ напр., *мякишъ* трудно переваривается, и его слѣдуетъ избѣгать. Хлѣбъ болѣе темнаго цвѣта, хотя и считается низшаго качества, однако содержитъ въ себѣ больше питательныхъ веществъ, поэтому онъ предпочтительнѣе для дѣтей.

Мякишъ же, когда онъ зачерствѣетъ, можетъ служить для хлебки. Если же хотять дать ребенку просто кусокъ хлѣба, то лучше всего дать ему горбушку.

Въ хлѣбѣ очень много азотистыхъ веществъ и крахмала, но въ немъ недостаетъ жировъ. И такъ какъ основныхъ питательныхъ веществъ три: бѣлокъ (азотистыя вещества), крахмалъ и жиры, то хлѣбъ не является совершенной пищей. Поэтому по возможности надо давать ребенку хлѣбъ съ масломъ, это и будетъ (совершеннымъ) питательнымъ веществомъ и можетъ вполне замѣнить завтракъ.

З е л е н ь .—Дѣти должны ѣсть только вареную зелень. Но и она не особенно рекомендуется, за исключеніемъ *шпината*, который въ небольшомъ количествѣ можетъ входить въ (дѣтскій) столъ.

Картофельное пюре, обильно приправленное масломъ, напротивъ составляетъ желательное дополненіе къ дѣтской пищѣ.

П л о д ы .—Нѣкоторые фрукты могутъ также служить прекрасными питательными продуктами для дѣтей. Они, какъ яйца и молоко, только что сорванные съ вѣтки сохраняютъ часть жизненной силы, помогающей усваивать ихъ. Но, такъ какъ въ городѣ трудно достать только что собранные фрукты, слѣдуетъ рассмотреть вопросъ о питаніи фруктами менѣе свѣжими. Такіе фрукты можно подавать *вареными* въ разнообразныхъ видахъ. Однако не всѣ фрукты полезны дѣтямъ. Во всякомъ случаѣ надо обращать вниманіе на ихъ *спѣлость*, *нужность* и *сладость*, или, при кислотныхъ фруктахъ, на *степень ихъ кислоты*.

Сырыми дѣтямъ полезно давать персики, абрикосы, виноградъ, красную смородину, апельсины, мандарины.

Между тѣмъ какъ другіе фрукты, напр. груши, яблоки, сливы слѣдуетъ давать имъ въ видѣ компота или варенья.

Остальные плоды, какъ напр. винныя ягоды, ананасы, финики,

дыни, вишни, орѣхи, миндаль и каштаны, по различнымъ причинамъ должны быть исключены изъ дѣтскаго употребленія.

Когда готовятъ фрукты къ варкѣ или ѣдѣ, слѣдуетъ очистить ихъ отъ всѣхъ неудобоваримыхъ частей, какъ-то: кожи, сѣмянъ и т. п.

Дѣтямъ четырехъ или пяти лѣтъ слѣдуетъ показать, какъ надо очищать плоды, обращая ихъ вниманіе на то, что кожа, косточки или сѣмена не употребляются въ ѣду. Когда ребенокъ научится прилично ѣсть плоды, ему можно дать, въ видѣ награды, хорошій цѣльный фруктъ.

Кулинарное приготовленіе плодовъ состоитъ главнымъ образомъ изъ отвариванія и приправки ихъ сахаромъ.

Кромѣ простаго отвариванія фруктовъ, ихъ можно еще подавать въ видѣ мармелада или желе, но это доступно только зажиточнымъ классамъ. Фрукты же въ сахарѣ, глазированные каштаны должны быть совершенно исключены изъ дѣтскаго стола.

Въ недостаточныхъ семействахъ самымъ простымъ и въ то же время самымъ вкуснымъ десертомъ можетъ служить вѣточка винограда или печеное яблоко.

П р и п р а в ы составляютъ въ гигиенѣ дѣтскаго питанія немаловажную статью въ томъ смыслѣ, что употребленіе ихъ должно быть очень ограничено. Какъ я уже замѣтила выше, главной приправой должны служить: сахаръ, нѣкоторыя жировыя вещества и поваренная соль (хлористый натръ). Къ этому можно прибавить нѣкоторыя органическія кислоты, какъ уксусъ, лимонный сокъ. Послѣднимъ хорошо приправлять крокеты, шинать и т. п.

Есть еще и другія приправы, подходящія для маленкихъ дѣтей напр. чеснокъ и мята, имѣющіе свойство дезинфицировать кишечникъ и легкія и въ то же время представляющіе хорошее средство противъ глистовъ.

Всѣ спеціи, какъ напр. перецъ, мускатный орѣхъ, корица, гвоздика и въ особенности горчица безусловно исключаются изъ дѣтскаго питанія.

Н а п и т к и. — Организмъ растущаго ребенка очень богатъ водой, слѣдовательно напитки должны даваться дѣтямъ въ изобиліи. Самый лучший и единственный, который можно посоветовать—это чистая, свѣжая ключевая вода. Дѣтямъ зажиточныхъ

семействъ можно давать такъ называемыя столовыя воды, слегка щелочного свойства, съ прибавкой напимѣръ вишневаго сиропа.

Въ настоящее время всѣмъ извѣстно, что бродильныя напитки, какъ и напитки, возбуждающіе нервную систему, вредны для дѣтей. Поэтому необходимо изъять изъ дѣтскаго питанія всѣ спиртныя напитки, не исключая вина и пива, а также кофе и чай.

Пагубное дѣйствіе алкоголя на дѣтскій организмъ не нуждается въ поясненіяхъ, но въ столь животрепещущемъ вопросѣ повтореніе этой истины не будетъ излишнимъ. Алкоголь—ядъ, особенно гибельный для организма въ періодъ его развитія: онъ не только окончательно останавливаетъ его (слѣдствіемъ чего является идиотизмъ, инфантилизмъ), но и располагаетъ къ нервнымъ болѣзнямъ (падучая, менингитъ), къ заболѣваніямъ пищеварительныхъ органовъ и затрудняетъ обмѣнъ веществъ, отчего происходитъ болѣзнь печени, диспепсія, малокровіе.

Еслибы «Домамъ Ребенка» удалось просвѣтить народную массу относительно этой глубокой истины, они выполнили бы великую задачу по отношенію къ новымъ поколѣніямъ.

Дѣтямъ можно давать вмѣсто кофе ячменный кофе или кофе изъ солода, и въ особенности *шоколадъ*, т. к. онъ представляетъ прекрасное питательное средство для дѣтей, особенно сваренный на молокѣ.

Распределеніе ѣды.—Не менѣе важную статью дѣтскаго питанія составляетъ распределеніе ѣды. Для того, чтобы достигъ наилучшаго пищеваренія и связаннаго съ этимъ цвѣтущаго здоровья, надо прежде всего обратить вниманіе матерей на то, чтобы дѣти ѣли только въ опредѣленные часы. А между тѣмъ въ народѣ распространено убѣжденіе (составляющее одну изъ пагубнѣйшихъ формъ родительскаго невѣжества), что ребенку надо ѣсть почти цѣлый день. Такъ что грызть постоянно краюшку хлѣба вошло у дѣтей въ обыкновеніе. А между тѣмъ, ребенокъ, обладая чрезвычайно пѣжной пищеварительной системой, нуждается болѣе взрослога въ *распределеніи ѣды*.

Поэтому я думаю, что «Дома Ребенка» съ продолжительнымъ школьнымъ днемъ могли бы сдѣлаться настоящими питомниками, гдѣ ѣда дѣтей получила бы надлежащее распределеніе. Надо положить за правило, что дѣти должны ѣсть *только въ установленныя часы*.

Въ «Домѣ Ребенка» съ продолжительнымъ школьнымъ днемъ,

дѣти должны бы ѣсть *два раза*: около двѣнадцати обильный обѣдъ и легкую закуску въ четыре часа.

Въ обѣдъ должны входить *супъ*, какое-нибудь кушанье и хлѣбъ— и, если дѣло идетъ о дѣтяхъ зажиточныхъ родителей, также фрукты, или кремъ, или масло къ хлѣбу.

Въ четыре часа достаточно дать просто *кусокъ хлѣба*, прибавить къ нему немного масла или фруктоваго мармелада, шоколада или меду и т. п. *Свяжіе бисквиты* и компотъ также полезны, какъ и супъ изъ хлѣба на молокъ, или яйцо въ смятку или даже просто чашка молока съ ложечкой Мелинсъ Фуда (Mellin's Food). Я нахожу Mellin's Food чрезвычайно полезнымъ не только для самыхъ маленькихъ дѣтей, но и для болѣе взрослыхъ, въ виду того, что онъ легко переваривается, обладаетъ большими питательными свойствами и пріятнымъ вкусомъ.

Mellin's Food это порошокъ, приготовленный изъ ячменя и пшеницы, онъ содержитъ въ концентрированномъ чистомъ видѣ питательныя вещества, свойственныя этимъ злакамъ; этотъ порошокъ разводится небольшимъ количествомъ теплой воды въ чашкѣ и доливается свѣжимъ молокомъ.

У себя дома ребенокъ долженъ питаться два раза: утромъ и вечеромъ, при чемъ вечерняя ѣда или ужинъ долженъ быть очень легкой, чтобы вскорѣ ребенка можно было уложить спать. На домашнюю ѣду слѣдуетъ обратить вниманіе матерей, предлагая имъ дополнить гигиеническую работу, начатую въ «Домѣ Ребенка» на благо ихъ собственныхъ дѣтей.

Утренняя ѣда для зажиточныхъ дѣтей можетъ состоять изъ шоколада или ячменнаго кофе съ молокомъ и свѣжими бисквитами или еще лучше съ поджареннымъ хлѣбомъ, намазаннымъ масломъ или медомъ. Для бѣдныхъ дѣтей—изъ чашки свѣжаго молока съ хлѣбомъ.

Къ ужину рекомендуется супъ (въ виду того что дѣтямъ слѣдуетъ ѣсть супъ два раза въ день) и яйцо въ смятку или чашка молока, или же молочный супъ съ рисомъ и хлѣбъ съ масломъ или компотомъ.

Что касается размѣра порцій, то я предлагаю обратиться къ специальнымъ трактатамъ о гигиенѣ, хотя на практикѣ они и не всегда примѣнимы.

* * *

Въ «Домахъ Ребенка» особенно для бѣдныхъ дѣтей я бы часто дѣлала похлебки изъ овощей и съ этой цѣлью разводила бы въ

огородахъ тѣ виды растений, которыя годятся для кушаній, чтобы имѣть постоянно свѣжую зелень. Я постаралась бы сдѣлать то же самое и относительно плодовъ. А также содержала бы куръ и молочныхъ животныхъ. Дѣти старшаго возраста могли бы сами доить козъ, предварительно вымывъ себѣ тщательно руки.

Кормленіе дѣтей въ «Домахъ Ребенка» имѣетъ и другую значительную воспитательную сторону, касающуюся практической жизни, а именно: дѣти учатся накрывать на столъ, размѣщать приборы,



Мытье посуды.

обращая при этомъ вниманіе на названіе предметовъ и т. д. Я упомяну ниже, какъ это занятіе постоянно усложняясь можетъ сдѣлаться цѣннымъ дидактическимъ методамъ. Дѣйствительно въ «Домахъ Ребенка» гдѣ въ настоящее время нѣтъ еще школьнаго питанія, имѣются однако всѣ предметы, необходимые чтобы накрыть столъ, и мы упражняемъ въ этомъ дѣтей, которыхъ это занятіе очень интересуесть.

Замѣчу мимоходомъ, что это прекрасный случай учить дѣтей прилично ѣсть и внимательно относиться къ окружающей обстановкѣ, напр. не пачкать скатерть, употреблять столовые приборы, при этомъ для маленькихъ достаточно ложки, а болѣе взрослые дѣти могутъ пользоваться вилоккой и даже ножомъ.

Воспитаніе мускуловъ.

Гимнастика.

Обыкновенно о гимнастикѣ имѣють очень одностороннее понятіе. Въ школахъ подѣ гимнастикой разумѣють коллективную мускульную дисциплину, имѣющую цѣлью заставить дѣтей дѣлать вмѣстѣ извѣстныя движенія. Руководящій духъ такой гимнастики—принужденіе. Оно подавляетъ произвольныя движенія и принуждаетъ дѣлать другія, руководясь неизвѣстно какимъ фізіологическимъ соображеніемъ. Подобныя движенія рекомендуются въ медицинѣ, чтобы возстановить нормальную дѣятельность какой-нибудь части тѣла, оцѣпенѣвшей напр. подѣ давленіемъ лубковъ; или съ цѣлью возстановленія гибкости парализованнаго мускула. Нѣкоторыя движенія туловища, примѣняемыя въ гимнастикѣ, встрѣчаются также въ медицинѣ и предписываются, напр. больнымъ при вялой работѣ кишечника. Но непонятно, съ какою цѣлью выполняются все эти упражненія дѣтьми вполне здоровыми. А въ специальныхъ гимнастическихъ заведеніяхъ существуетъ родъ гимнастики болѣе сложный и составляющій нѣчто въ родѣ акробатическаго искусства. Впрочемъ здѣсь не мѣсто подвергать критикѣ школьную гимнастику.

Мы конечно имѣемъ въ виду не подобную гимнастику. Но надо признаться, что предложенная мною для дѣтскихъ приѣтовъ гимнастика встрѣтила сильное порицаніе у лицъ, слышавшихъ о ней; и еще болѣе неодобрительно отнеслись они къ моимъ дѣтскимъ гимнастическимъ заламъ. Да и я сама поспѣшила бы присоединиться къ этимъ критикамъ, еслибъ эта гимнастика и гимнастическіе залы дѣйствительно походили бы на то, что устроено въ обыкновенныхъ школахъ.

* * *

Подѣ гимнастикой и вообще подѣ мускульнымъ воспитаніемъ должно разумѣть рядъ упражненій, цѣль которыхъ заключается

въ томъ, чтобы приходить на помощь нормальному развитію физиологическихъ движеній, каковы: ходьба, дыханіе, разговоръ, особенно при воспитаніи отсталыхъ или имѣющихъ какія-нибудь неправильности дѣтей, при этомъ ихъ надо приучить свободно выполнять движенія, необходимыя для самыхъ обыденныхъ житейскихъ дѣлъ какъ: раздѣванье, одѣванье, застегиваніе пуговиць, шнуровка, переноска такихъ вещей, какъ шары или кубы и т. п.

Если когда-либо специальная гимнастика является необходимымъ вспомогательнымъ средствомъ для ребенка, то возрастъ отъ 3 до 6 лѣтъ самый благопріятный для ея приложенія. Необходимая въ этотъ періодъ жизни специальная, или скорѣе гигиеническая, гимнастика касается передвиженія. При взглядѣ на строеніе тѣла ребенка, замѣчается одна общая отличительная черта, а именно: туловище его чрезвычайно развито сравнительно съ конечностями. У новорожденного ребенка длина туловища отъ макушки до паховой складки равняется 68% всей длины тѣла, такъ что ноги еле достигаютъ 32% общей длины его. Во время роста эти отношенія значительно измѣняются и у человѣка, достигшаго полного развитія, туловище равняется 51—52%, т.-е. половинѣ всего роста.

Такое морфологическое различіе между новорожденнымъ и взрослымъ понемногу сглаживается во время роста, но при этомъ въ первые годы жизни торсъ еще значительно развитѣе конечностей. У годовалого ребенка туловище равняется 65% всего роста, у двухлѣтняго 63-мъ % и въ три года доходитъ до 62%.

Когда ребенокъ поступаетъ въ дѣтскій пріютъ, его нижнія конечности еще очень коротки сравнительно съ туловищемъ: длина его ногъ еле равняется 38% всего роста. Между шестью и семью годами отношеніе туловища ко всему росту колеблется между 57 и 56%. Слѣдовательно, въ этотъ періодъ ребенокъ не только значительно растетъ (его ростъ въ 3 года приблизительно 0,85 а въ 6—1,05), но отношеніе между туловищемъ и конечностями у него совершенно измѣняется, при этомъ особенно растутъ конечности.

Такой ростъ обусловливается слоями хрящевины еще существующими на оконечностяхъ длинныхъ костей и вообще зависитъ отъ недостаточнаго окостенѣнія скелета. Такимъ образомъ нѣжныя кости ногъ должны поддерживать несоразмѣрно большое туловище. Поэтому мы не можемъ судить о дѣтской манерѣ двигаться на основаніи нашей собственной.

Если ребенокъ послабѣе—стоячее положеніе и передвиженіе со-

ставляютъ для него большой трудъ и часто длинныя кости конечностей, не выдерживая вѣса туловища, поддаются и деформируются, сгибаясь дугообразно. Это встрѣчается большею частью у дурно питающихся дѣтей простолюдиновъ или среди тѣхъ дѣтей, кости которыхъ слишкомъ медленно твердѣютъ, хотя бы у нихъ и не было никакихъ рахитическихъ признаковъ.

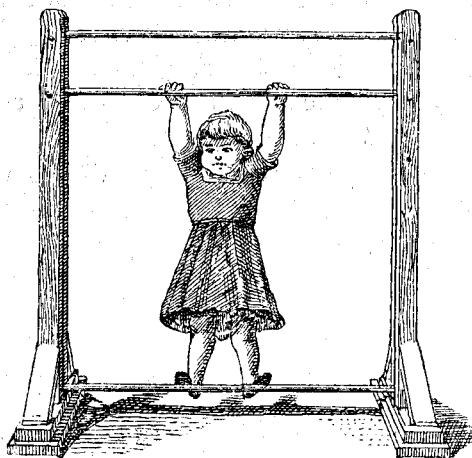
Слѣдовательно, ошибочно считать дѣтей, съ этой точки зрѣнія, маленькими людьми. У нихъ наоборотъ и характеръ и складъ совершенно особенные. Наклонность ребенка сидѣть на полу, передвигаться, ползая на четверенькахъ, лежать на спинѣ, брыкая ногами въ воздухѣ—все это выраженія его физическихъ потребностей, находящихся въ связи со складомъ его тѣла.

Ребенокъ любитъ ходить на четверенькахъ, потому что, какъ у четвероногихъ животныхъ, у него конечности гораздо короче туловища. А инстинктъ брыкать ногами въ воздухѣ, лежа на спинѣ, объясняется чувствомъ усталости въ конечностяхъ, вызванномъ стояніемъ, ходьбой или бѣготней—онъ просто хочетъ потянуться и расправить хрящики и косточки. Часто эти естественныя проявленія принимаются за дурныя привычки и дѣтямъ запрещаютъ бросаться на полъ, ползать и т. д., да еще зачастую заставляютъ ихъ ходить вмѣстѣ съ взрослыми, чтобъ пріучить не капризничать. Это роковая ошибка, влѣдствіе которой такъ много искривленныхъ ногъ у малютокъ! Хорошо довести до свѣдѣнія матерей объ этой важной части дѣтской гигиены.

Гимнастикой мы можемъ и даже должны притти на помощь развитію ребенка, стараясь удовлетворить его потребности въ движеніи, устраивая это въ то же время такъ, чтобъ его позжки не уставали.

При наблюденіи за дѣтьми мнѣ пришло въ голову очень простое средство, подсказанное мнѣ самими же дѣтьми. Учительница водила дѣтей гулять вокругъ двора, между стѣнами домовъ и садомъ, находившимся въ центрѣ двора. Садъ былъ огороженъ толстыми параллельными проволоками, прикрѣпленными къ деревяннымъ столбикамъ, врытымъ въ землю. Дорогой уставшія дѣти могли сѣсть и отдохнуть на ступенькахъ невысокой лѣсенки, находившейся тутъ же. Кромѣ этого я всегда заставляла приносить стульчики, которые разставлялись вдоль стѣны. Время отъ времени малютки двухъ съ половиной и трехъ лѣтъ отдѣлялись отъ общей группы, очевидно чувствуя усталость. Но вмѣсто того,

чтобы сѣсть или кинуться на землю, они направлялись къ оградѣ и, ухватившись руками за верхнія проволоки, ходили бокомъ, упираясь ногами въ нижнюю проволоку надъ самой землей. Очевидно имъ это очень нравилось, они смѣялись и поглядывали блестящими глазками на старшихъ товарищей, продолжавшихъ свою прогулку по двору. Дѣйствительно, эти малютки сами разрѣшили трудную задачу. Они передвигались посредствомъ общаго движенія всего



тѣла и, переступая ногами, не обременяли ихъ всей тяжестью туловища.

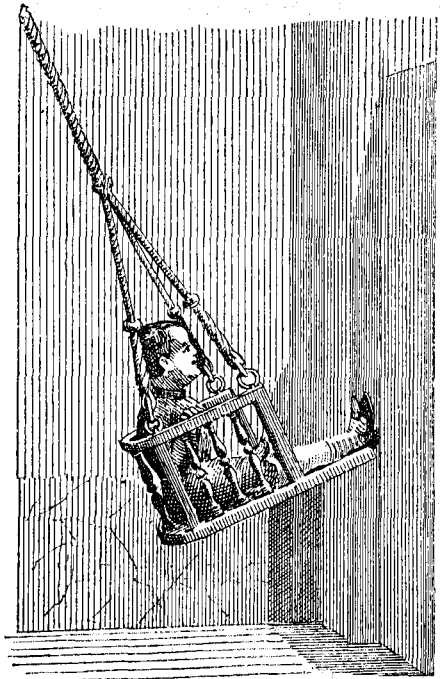
Такой аппаратъ, поставленный въ дѣтскомъ гимнастическомъ залѣ, сослужить двѣ службы одновременно—избавить дѣтей отъ потребности бросаться на землю и брыкаться въ воздухъ ногами и позволить удовлетворить тѣ же физическія потребности, только въ болѣе приличной формѣ. Поэтому я предлагаю устроить въ дѣт-

скихъ гимнастическихъ залахъ такіе заборчики, считая ихъ инструментами первой необходимости. Длинные параллельные брусья на деревянныхъ столбикахъ, укрѣпленныхъ въ полу, могли бы даже образовать родъ ограды вокругъ всего зала, съ отверстіемъ только съ одной стороны для входа. Такой заборчикъ, отдѣляя и охраняя малютокъ, взобравшихся на него, позволилъ бы имъ въ то же время смотрѣть, что дѣлаютъ старшіе внутри ограды, среди зала. Для подобныхъ же цѣлей могутъ служить и другіе инструменты, напр. *трамплинъ*, изобрѣтенный Сегеномъ для укрѣпленія нижнихъ конечностей и особенно колѣнныхъ суставовъ у слабыхъ дѣтей. Трамплинъ—родъ качелей, состоящихъ изъ небольшого кресла, подвѣшеннаго на веревкахъ, съ удлиненнымъ сидѣніемъ, чтобы ребенокъ могъ протянуть на немъ ноги почти до ступни. Напротивъ этихъ качелей укрѣпляется вертикальная доска, служащая опорой для ногъ при раскачиваніи. Она должна быть низка, чтобы ребенокъ могъ видѣть впереди себя. Сидя на трамплинѣ, ребенокъ долженъ упражнять ноги, упирая ихъ въ доску,

чтобь оттолкнуться от нея и раскачаться. Такимь образомь, эта гимнастика укрѣпляетъ ноги, не обременяя ихъ тяжестью туловища.

Есть еще и другіе инструменты, менѣе важные въ гигиеническомь смыслѣ, но очень забавные для дѣтей, какъ напр. *маятникъ*. Игра въ маятникъ состоитъ изъ эластичныхъ шаровъ, висящихъ на ниткѣ. Дѣти садятся на маленькихъ скамеечкахъ безъ спинокъ, чтобь нельзя было облачиваться, и перебрасываютъ другъ другу эти шары. Это составляетъ упражненіе для верхнихъ конечностей и спиннаго хребта и въ то же время приучаетъ глазъ опредѣлять разстояніе движущихся тѣлъ.

Н и т ь.—Эта игра состоитъ въ томъ, что на полу проводятъ черту мѣломъ или углемъ, или кладутъ длинную доску, по которой ходятъ дѣти и которая регулируетъ направление ихъ шаговъ. Такая игра очень интересна послѣ только что выпавшаго снѣга, такъ какъ тогда остаются слѣды шаговъ, и по нимъ можно судить о правильности ходьбы.



К р у г л а я л ѣ с т н и ц а.—Дѣло идетъ о лѣсенкѣ съ деревянными ступеньками, не прямыми, а изогнутыми по спирали. Съ одной стороны у нея есть перила, служащія опорой для рукъ, другая сторона открыта и имѣетъ круглую форму, чтобь дѣти не могли держаться и въ случаѣ паденія не ушиблись бы о край. Дѣти на ней учатся входить и сходить съ лѣстницы безъ всякой помощи, дѣлая увѣренныя и уравновѣшанныя движенія. Ступеньки должны быть очень низки и узки. Такое упражненіе служитъ малюткамъ для изученія восхожденія и нисхожденія, затруднительныхъ для нихъ на обыкновенныхъ лѣстницахъ, приспособленныхъ для взрослыхъ людей.

Ступеньки и площадка; веревочныя лѣсенки.—Это приспособленіе служитъ для прыжковъ въ длину, вверхъ и внизъ. Состоитъ оно изъ деревянной площадки съ цвѣтными мѣтками для обозначенія длины прыжка и нѣсколькихъ ступенекъ, съ которыхъ или на которыя дѣти прыгаютъ. Маленькія дѣти очень любятъ прыгать. Полагаю также, что не бесполезно ввести въ употребленіе и веревочныя лѣстницы параллельно повѣшенныя (рис. 3) примѣняя ихъ какъ это указано на рисункѣ. Онѣ являются вспомогательнымъ средствомъ при самыхъ разно-



образныхъ движеніяхъ, какъ напр. нагибаніе тѣла впередъ и назадъ, преклоненіе колѣнъ, вставаніе и т. п. движенія, которыя малютки не могли бы дѣлать, не потерявъ равновѣсія, еслибъ имъ не за что было ухватиться. Упражненія эти полезны, потому что вызываютъ извѣстное сочетаніе мускульныхъ движеній, необходимое для пріобрѣтенія равновѣсія и способствуютъ расширенію грудной кѣтки. Кромѣ того они укрѣпляютъ руку и упражняютъ ее въ самомъ примитивномъ изъ движеній—въ хватаніи, движеніи, предшествующемъ всѣмъ другимъ болѣе утонченнымъ движеніямъ руки. Такимъ инструментомъ съ успѣхомъ пользовался Сегень для развитія силы и хватательныхъ движеній руки у слабоумныхъ дѣтей.

Итакъ, гимнастика можетъ служить средствомъ для различныхъ упражненій, цѣль которыхъ развитіе координаціи такихъ обычныхъ въ жизни человѣка движеній, какъ ходьба, бросанье предметовъ, хожденіе по лѣстницамъ, вставанье съ мѣста, нагибаніе, прыганье и т. п.

Игры въ «шнуровку и застегиваніе» очень нравятся малюткамъ. Иногда, когда десятокъ ихъ соберется вокругъ столиковъ, и они съ сосредоточеннымъ видомъ, серьезно и молча упражняются надъ рамками—кажется, что находишься въ мастерской крохотныхъ рабочихъ.

Гимнастика дыханія.

Эта гимнастика служитъ для урегулированія дыхательныхъ движеній, то-есть *учитъ дышать*, и это способствуетъ также правильному развитію *рѣчи*. Практикуемая нами упражненія были введены въ школьную литературу профессоромъ Сала, и наши учительницы пользуются упражненіями, рекомендованными столь уважаемымъ авторомъ въ его трактатъ «Cura della balbuzia (лѣченіе заиканія). Въ нихъ соединяются нѣкоторыя упражненія дыхательной гимнастики съ мускульными упражненіями, напр.:

Держать ротъ открытымъ.

Языкъ плашмя и не шевелить имъ.

Глубоко вдыхать.

Медленно выдыхать.

Руки на бедрахъ.

Быстро приподнимать плечи и грудь, опускаая діафрагму.

Медленно опускать плечи, возвращаясь къ нормальному положенію.

Учительница выбираетъ или составляетъ упражненія вдыханія и выдыханія, совмѣстныя съ движеніями рукъ и т. д.

Гимнастика губъ, зубовъ и языка.

Эта гимнастика ставитъ себѣ цѣлью научить движенію губъ и языка во время произнесенія нѣкоторыхъ основныхъ согласныхъ звукоочетаній; она способствуетъ укрѣпленію и гибкости мускуловъ, отъ которыхъ эти движенія находятся въ зависимости. Другими словами эта гимнастика подготавливаетъ органы къ правильной *рѣчи*.

Подобныя упражненія начинаются всеѣмъ классомъ и переходятъ въ индивидуальныя. Сначала дѣтей заставляютъ произнести громко и съ силой первый слогъ какого-нибудь слова. Когда все дѣти вложатъ въ это упражненіе все доступное имъ стараніе, мы вызываемъ ихъ одного за другимъ и заставляемъ каж-

даго повторить известное слово; кто произносит его хорошо — становится направо, кто дѣлаетъ это дурно — идетъ налево. Тѣхъ, которыя произносятъ слово плохо, мы заставляемъ повторять его нѣсколько разъ. При этомъ учительница отмѣчаетъ лѣта ребенка и неправильность движенія мускуловъ, отъ которыхъ зависитъ произношеніе. Затѣмъ она слегка притрогивается къ мускуламъ, которые должны дѣйствовать въ данномъ случаѣ, напр., трогаетъ кольцеобразный мускуль губъ; она можетъ даже прижать языкъ ребенка къ губамъ или отчетливо показать движенія своего собственного рта, стараясь всячески придти на помощь нормальному развитію движенія, необходимаго для правильнаго произнесенія сочлененій слова.

Для такихъ гимнастическихъ упражненій мы заставляемъ произносить слова: *pane—fame—tana—zina—stella—rana—gatto*.

При словѣ «*pane*» надо изо всей силы повторять: *ра, ра, ра*, —упражняется въ сокращеніи кольцеобразный мускуль губъ.

При словѣ «*fame*» —повтореніе *fa, fa, fa* —упражняется движеніе нижней губы къ верхнимъ зубамъ.

При словѣ «*tana*» —повтореніе *ta, ta, ta* —упражняется движеніе языка къ верхнимъ зубамъ.

Слово «*zina*» вызываетъ соприкосновеніе верхнихъ и нижнихъ зубовъ.

При словѣ «*stella*» (произносить все слово), —упражняются соприкасаясь верхніе и нижніе зубы, при чемъ верхними придерживается языкъ, имѣющій наклонность высовываться при произнесеніи этого слова.

При словѣ «*gatto*» мы заставляемъ напирать на гортанный звукъ *g*.

Природа въ воспитаніи.

Земледѣльческія работы. Разведеніе растений и животныхъ.

Въ своемъ замѣчательномъ педагогическомъ трудѣ «О первоначальномъ развитіи маленькаго дикаря изъ Авейрона (*Des premiers developpements du jeune sauvage de l'Aveyron*) Итаръ излагаетъ со всѣми подробностями единственную въ своемъ родѣ, величайшую драму воспитанія, стремящагося разсвѣять тотъ психическій мракъ, въ который погруженъ разсудокъ идіота и въ то же время вырвать человѣка изъ-подъ власти первобытной природы.

Маленькій дикарь изъ Авейрона былъ ребенокъ, выросшій въ естественномъ состояніи. Брошенный въ лѣсу убійцами, увѣренными, что они совсѣмъ покончили съ своей жертвой, онъ однако выздоровѣлъ и прожилъ много лѣтъ, свободный и нагой, среди лѣсовъ, пока не былъ пойманъ охотниками и не очутился среди культурной жизни Парижа; рубцы, покрывавшіе его тѣло, свидѣтельствовали о борьбѣ съ дикими звѣрями и о ранахъ, полученныхъ имъ при паденіяхъ.

Ребенокъ былъ и остался нѣмымъ. Его умственные способности, бывшія, по опредѣленію Пинеля, на уровнѣ идіотизма, остались навсегда почти недоступными интеллектуальному развитію.

Позитивная педагогика обязана этому ребенку своими первыми шагами. Итаръ, врачъ глухонѣмыхъ и знатокъ философіи, взялъ на себя его воспитаніе, слѣдуя методу, уже отчасти примѣненному имъ ранѣе при лѣченіи недостатковъ слуха, и исходя изъ принципа, что дикарь является существомъ низшаго порядка не въ силу какихъ-либо недостатковъ своего организма, а исключительно изъ-за отсутствія воспитанія. Онъ былъ послѣдователемъ принциповъ Гельвеціуса: «человѣкъ—ничто безъ воздѣйствія на него человѣка», т.-е. онъ вѣрилъ во всемогущество воспитанія и былъ противникомъ

педагогическаго принципа, превозглашеннаго Руссо до Революціи: «все хорошо, что выходитъ изъ рукъ Творца вещей, все вырождается, что попадаетъ въ руки человѣка» (*Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de l'homme*) т. е. дѣло воспитанія вредно и портитъ человѣка.

Согласно первоначальной иллюзіи Итара, дикарь экспериментально подтверждалъ своими свойствами справедливость перваго положенія. Когда же потомъ онъ замѣтилъ, съ помощью Пинеля, что имѣеть дѣло съ идіотомъ, его философскія теоріи открыли ему путь къ замѣчательнымъ попыткамъ въ области экспериментальной педагогики.

Итаръ дѣлитъ на двѣ части воспитаніе дикаря: въ первой части онъ пытается перевести ребенка отъ естественной жизни къ жизни общественной, во второй занимается интеллектуальнымъ развитіемъ идіота. Ребенокъ въ самой своей жизни, въ ужасной и полной заброшенности, обрѣлъ свое счастье: онъ какъ бы погрузился въ природу, отождествился съ ней, находя во всемъ этомъ для себя наслажденіе,—дождь, снѣгъ, бури, безконечное пространство служили ему развлеченіемъ, были его товарищами, его любовью. Культурная жизнь—отреченіе отъ всего этого, но вмѣстѣ съ тѣмъ она является благимъ приобрѣтеніемъ для человѣческаго прогресса. На страницахъ Итара живо описанъ тотъ духовный трудъ, который приобщилъ дикаря къ культурной жизни, умноживъ потребности ребенка и окруживъ его нѣжнымъ попеченіемъ. Вотъ образчикъ удивительнаго и терпѣливаго труда Итара, какъ наблюдателя произвольныхъ выраженій своего воспитанника. Учителямъ, приготовляющимся къ экспериментальному методу, этотъ трудъ дастъ понятіе о терпѣи и забвеніи своей личности, необходимыхъ передъ наблюдаемымъ феноменомъ.

«Когда, напримѣръ, мы наблюдали ребенка въ его комнатѣ, мы видѣли, какъ онъ ходилъ взадъ и впередъ съ удручающимъ однообразіемъ, и взоръ его какъ бы терялся въ пространствѣ. А если вдругъ проносился вихрь, если солнце, скрытое за облаками, появлялось и внезапно заливало все яркимъ свѣтомъ, изъ груди ребенка вырывались громкіе взрывы смѣха, имъ овладѣвала почти конвульсивная радость. Иногда же, вмѣсто этихъ выраженій удовольствія, появлялись бѣшеные порывы злобы: онъ ломалъ руки, прижималъ сжатые кулаки къ глазамъ, скрежеталъ зубами и становился опаснымъ для окружающихъ.»

Однажды утромъ, когда онъ еще спалъ, выпалъ обильный снѣгъ. Проснувшись, ребенокъ вскрикиваетъ отъ радости, вскакиваетъ съ постели, бѣжитъ къ окну, къ двери, мечется нетерпѣливо по комнатѣ; затѣмъ, раздѣтый, бросается въ садъ. И тамъ, выражая свой восторгъ громкими криками, онъ бѣгаетъ, катается въ снѣгу, собираетъ его полными горстями и проглатываетъ съ удивительной жадностью.

Но его ощущенія при видѣ грандіозныхъ явленій природы не всегда выражались такъ живо и шумно. Достоинно замѣчанія, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ ощущенія эти выражались сожалѣніемъ и грустью. Такъ, напримѣръ, когда суровая погода гнала всѣхъ изъ сада, онъ выбиралъ именно это время, чтобы отправиться туда.

Онъ обходилъ нѣсколько разъ вокругъ сада и садился на краю бассейна у фонтана.

Часто я съ неизъяснимымъ удовольствіемъ цѣлыми часами наблюдалъ его въ такомъ положеніи, я смотрѣлъ, какъ его невыразительное или искаженное гримасой лицо принимало грустное выраженіе отъ какихъ-то печальныхъ воспоминаній, а взглядъ его при этомъ неподвижно устремлялся въ глубину воды, куда онъ бросалъ сухіе листочки.

Ночью, во время полнолунія, когда сношь нѣжныхъ лучей проникалъ въ его комнату, онъ почти всегда просыпался, шелъ къ окну и оставался тамъ большую часть ночи, неподвижный, вытянувъ шею, устремивъ застывшій взглядъ на освѣщенную луной деревню. Онъ казался погруженнымъ въ какой-то созерцательный экстазъ и только изрѣдка его молчаніе и неподвижность прерывались глубокимъ вздохомъ, кончавшимся слабымъ, жалобнымъ звукомъ».

Въ другихъ отрывкахъ Итартъ рассказываетъ, что ребенокъ не умѣлъ ходить, какъ это дѣлаемъ мы въ нашей культурной жизни, онъ умѣлъ только бѣгать. и онъ, Итартъ, вначалѣ бѣгалъ за нимъ по улицамъ Париза, не желая силою сдерживать бѣгъ ребенка.

Постепенное, незамѣтное введеніе дикаря во всѣ проявленія общественной жизни, предварительное приспособленіе учителя къ ученику, а не ученика къ учителю, послѣдовательное привлеченіе къ новой жизни, долженствующей безъ грубаго навязыванья захватить ребенка своими привлекательными сторонами, чтобы онъ не чувствовалъ гнета и мученій насилія, — все это драгоцѣнный

воспитательныя правила, которыя могутъ быть обобщены и примѣнены въ дѣлѣ воспитанія дѣтей.

Мнѣ кажется, что не существуетъ другого трактата, который такъ живо показывалъ бы всю разницу—такую краснорѣчивую—между естественной жизнью и общественной и доказывалъ бы, что эта послѣдняя вся основана на отреченіи и принужденіи. Довольно подумать о бѣгѣ, доведенномъ до ходьбы и о громкомъ крикѣ, обращенномъ въ модуляціи голоса говорящаго человѣка!

И вотъ, безъ всякаго насилія, предоставивъ общественной жизни самой привлечь къ себѣ ребенка, Итаръ съ своимъ воспитаніемъ торжествуетъ. Правда, что общественная жизнь есть отреченіе отъ жизни естественной, какъ бы насильственное отторженіе человѣка отъ лона земли или новорожденнаго ребенка отъ груди матери, но въ то же время это—новая жизнь.

На страницахъ Итара сквозить конечное торжество любви къ человѣку надъ любовью къ природѣ: дикарь изъ Авейрона кончаетъ тѣмъ, что чувствуетъ и предпочитаетъ привязанность Итара, ласки, слезы, пролитыя надъ нимъ, наслажденію радостно погружаться въ снѣгъ и созерцать въ звѣздную ночь безконечное небо. Такъ однажды его попытка бѣжать закончилась тѣмъ, что онъ, покорный и раскаявшійся, добровольно вернулся, къ своему вкусно-му супу и теплой постели.

Безъ сомнѣнія, человѣкъ создалъ себѣ много наслажденій въ своей общественной жизни; онъ сильно развилъ въ этой совмѣстной жизни чувство гуманной любви и, тѣмъ не менѣе, онъ все же принадлежитъ природѣ. Особенно въ дѣтскомъ возрастѣ онъ нуждается въ ней, чтобы взять отъ нея силы, необходимыя для развитія тѣла и ума. Мы находимся въ тѣсномъ общеніи съ природой, которая вліяетъ даже матеріально на ростъ организма. (Напримѣръ, одинъ фізіологъ, изолировавъ морскихъ свинокъ отъ вліянія земного магнетизма при помощи изоляторовъ, увидѣлъ, что у нихъ сталъ развиваться рахитизмъ).

Въ воспитаніи дѣтей повторяется воспитательная драма Итара: мы должны подготовить человѣка,—существо живое и принадлежащее поэтому природѣ,—къ общественной жизни, потому что эта жизнь, будучи его собственнымъ созданіемъ, должна также содѣйствовать проявленію его естественныхъ активныхъ силъ.

Но преимущества, которыя мы ему приготавливаемъ приобщеніемъ его къ общественной жизни, ускользаютъ отъ маленькаго ребенка,

являющагося въ началѣ своей жизни существомъ, живущимъ растительной жизнью.

Смягчить воспитаніемъ этотъ переходъ, предоставивъ большую долю воспитательной задачи самой природѣ такъ же необходимо, какъ недопустимо внезапно и насильно отрывать ребенка отъ матери, чтобы отдать его въ школу. На это именно и обращено вниманіе въ «Домахъ ребенка», устроенныхъ среди жилищъ родителей, такъ что крикъ ребенка достигаетъ матери и материнскій голосъ отвѣчаетъ ему.

Въ настоящее время, подъ видомъ дѣтской гигіены, сильно разрабатывается эта часть воспитанія: дѣтямъ даютъ расти на открытомъ воздухѣ, въ общественныхъ садахъ, или оставляютъ ихъ цѣлыми часами, полуодѣтыхъ, на берегу моря, подъ лучами солнца. Всѣмъ стало понятно, — и это выразилось распространеніемъ морскихъ и горныхъ дѣтскихъ колоній, — что лучшее средство укрѣпить ребенка — это погрузить его въ природу.

Простая и удобная одежда дѣтей, башмаки-сандалин, обнаженные ноги — все это признаки освобожденія отъ тяжелыхъ узъ культурной жизни.

Совершенно очевиденъ принципъ, что въ воспитаніи надо жертвовать естественной свободой постольку, поскольку это является необходимымъ для пріобрѣтенія большихъ благъ, предлагаемыхъ намъ культурной жизнью, но безъ ненужныхъ жертвъ.

Однако при всемъ развитіи современнаго воспитанія дѣтей, мы остались еще во власти предрасудка, отрицающаго необходимость для ребенка выраженій и потребностей духовныхъ, и это заставляетъ насъ смотрѣть на него только, какъ на нѣжный растительный организмъ, который мы должны выхаживать, цѣловать и заставлять двигаться. Воспитаніе, которое въ наши дни хорошая мать или воспитательница даютъ ребенку, заключается, на примѣръ, въ приказаніи не рвать цвѣтовъ и не мять травы, когда ребенокъ бѣгаетъ между цвѣточными клумбами, какъ будто для удовлетворенія физиологическихъ потребностей своего тѣла ему довольно двигать ногами и вдыхать свѣжій воздухъ!

Но если для физической жизни необходимо предоставить ребенка живительнымъ силамъ природы, то такъ же необходимо для его психической жизни привести душу ребенка въ общеніе съ мірозданіемъ, чтобы обогатить ее непосредственными воспитательными силами живой природы.

Средствомъ для достиженія этого является направленіе ребенка къ земледѣльческимъ работамъ, къ разведенію растений и животныхъ, а слѣдовательно и къ сознательному наблюденію природы.

Въ Англійи госпожа Латтеръ рѣшила положить въ основу метода дѣтскаго воспитанія садоводство и огородничество. Она видитъ въ созерцаніи развертывающейся жизни основу религіи, такъ какъ душа ребенка должна обратиться такимъ образомъ отъ созданія къ Создателю; это служить для нея также точкой отправленія для духовнаго воспитанія, которое она ограничиваетъ рисунками съ натуры, служащими первымъ шагамъ къ искусству, свѣдѣніями о растеніяхъ, насѣкомыхъ, о временахъ года, что естественно вытекаетъ изъ занятій сельскими работами, а также первоначальными свѣдѣніями о домашнемъ хозяйствѣ, которыя можно извлечь при разведеніи и кулинарномъ приготовленіи нѣкоторыхъ пищевыхъ продуктовъ; дѣти подаютъ ихъ потомъ къ столу, принимая участіе впоследствии и въ мытьѣ посуды.

Мысль госпожи Латтеръ слишкомъ односторонняя, но ея пріюты, все болѣе и болѣе распространяющіеся въ Англійи, пополняютъ, безъ сомнѣнія, естественное воспитаніе, которое, ограничиваясь до сихъ поръ только физической стороной, было въ высшей степени благотворно въ смыслѣ укрѣпленія тѣла англійскихъ дѣтей. Кромѣ того, ея опытъ положительно подтвердилъ практичность обученія дѣтей сельскохозяйственнымъ работамъ.

Что касается остальныхъ дѣтей, то я видѣла въ Парижѣ широкое примѣненіе сельскихъ работъ въ дѣлѣ ихъ воспитанія тѣми способами, которые гениальный Бачелли пытался ввести въ элементарныя школы, устроивъ «воспитательныя поля». Въ каждомъ такомъ «полѣ» сбываются различные сельскохозяйственные продукты, чтобы показать на практикѣ, какимъ образомъ и въ какое время производятся посѣвы и сборы, во сколько времени развиваются различные сѣмена, какъ нужно готовить почву, удобрять ее естественными или химическими удобрениями и т. д. То же самое и для декоративныхъ растений и для садоводства: эта работа можетъ оказаться очень полезной для остальныхъ дѣтей, когда они вырастутъ и станутъ заниматься ей, какъ профессіей.

Но эта сторона воспитанія, являющаяся вначалѣ объективнымъ методомъ для умственнаго развитія, а потомъ профессиональной подготовкой, совѣмъ не должна, по-моему, приниматься въ соображеніе при воспитаніи дѣтей. Единственною цѣлью воспитанія

въ эти годы должно быть психо-физическое развитіе индивидуума, и въ такомъ случаѣ сельскія работы и разведеніе животныхъ заключаютъ въ себѣ драгоцѣнныя данныя для духовнаго воспитанія, которыя могутъ быть подвергнуты гораздо болѣе глубокому анализу, чѣмъ это дѣлаетъ Латтеръ, признающая въ нихъ главнымъ образомъ путь для приведенія души ребенка къ религіозному чувству. На этомъ пути, представляющемъ изъ себя лѣстницу, можно различить много переходныхъ ступеней. Укажу здѣсь главные изъ нихъ.

1^о. Ребенокъ приступаетъ къ наблюденію жизненныхъ явленій; такимъ образомъ онъ становится по отношенію къ растеніямъ и животнымъ въ такое же положеніе, какъ учитель-наблюдатель по отношенію къ ребенку. Мало-по-малу, по мѣрѣ увеличенія интереса къ наблюденію, увеличивается также и его предупредительная заботливость по отношенію къ живымъ существамъ, а отсюда можно логически довести ребенка до того, чтобы онъ сталъ цѣнить заботы о немъ матери и учительницы.

2^о. Ребенокъ научается предусмотрительности въ силу самовоспитанія: когда онъ узнаетъ, что жизнь посаженныхъ имъ растеній зависитъ отъ его заботъ объ ихъ поливкѣ и жизнь животныхъ отъ его стараній кормить ихъ, безъ чего маленькое растеніе засохнетъ, а животное будетъ страдать отъ голода, — онъ становится бдительнымъ, какъ человѣкъ, начинающій сознавать, что у него есть призваніе въ жизни. Кромѣ того онъ слышитъ внутренній голосъ, непохожій на голосъ матери или учительницы, напоминающихъ ему объ его обязанностяхъ, этотъ голосъ говоритъ, чтобы онъ никогда не забывалъ взятую на себя задачу. Между ребенкомъ и живыми организмами, которые онъ разводитъ, зарождается какая-то таинственная связь, которая заставляетъ его выполнять извѣстные, опредѣленные акты безъ вмѣшательства учительницы, т.-е. приводить его къ самовоспитанію.

Награды, которыя достаются ребенку, остаются также между нимъ и природой: вотъ онъ видитъ однажды утромъ, что сидѣвшіе на яйцахъ голуби, которымъ онъ такъ давно и заботливо приносилъ кормъ и солому, вывели птенцовъ! А вотъ маленькіе цыплятки нищатъ вокругъ пасѣдки, вчера еще неподвижно сидѣвшей въ своемъ гнѣздѣ. Въ другой разъ онъ находитъ маленькихъ, граціозныхъ кроликовъ въ садкѣ, гдѣ уединенно жила прежде пара большихъ, которымъ онъ съ такой любовью носилъ остатки овощей изъ кухни

своей матери. Мнѣ не удалось еще устроить въ Римѣ садковъ для животныхъ, но въ «Домѣ ребенка» въ Миланѣ имѣется уже нѣсколько животныхъ и между прочимъ пара прелестныхъ бѣлыхъ американскихъ куръ. Онѣ живутъ въ маленькомъ, элегантномъ шале, напоминающемъ китайскую пагоду; спереди для нихъ отведенъ небольшой кусочекъ земли за оградой. Дверка шале запирается вечеромъ на ключъ, и дѣти по очереди заботятся объ этомъ. Съ какой радостью идутъ они утромъ отпирать дверку, несутъ воду и кормъ, и съ какой заботливостью слѣдятъ за курами цѣлый день, а вечеромъ запираютъ дверку на ключъ, удостоверившись прежде, что у нихъ ни въ чемъ нѣтъ недостатка! Мнѣ говорила одна учительница, что между всѣми воспитательными упражненіями—это самое любимое и, пожалуй, даже самое важное. Бываетъ, что дѣти спокойно сидятъ въ классѣ за упражненіями по своему выбору и вдругъ одинъ, два или три изъ нихъ молча встаютъ и уходятъ взглянуть, не нуждаются ли животныя въ ихъ заботахъ. Случается, что ребенокъ очень долго отсутствуетъ, и вотъ учительница застаётъ его въ какомъ-то восторженномъ оцѣпенѣніи передъ фонтаномъ съ рыбками, которыя сплываютъ въ водѣ, краснѣя и блестя на солнцѣ!

Однажды я получила отъ учительницы изъ Милана письмо, въ которомъ она съ большимъ энтузіазмомъ сообщаетъ мнѣ радостную новость: вывелись птенцы у голубей! Для дѣтей это былъ настоящій праздникъ; они чувствовали себя какъ будто родителями малютокъ, и никакая искусственная награда, льстящая самолюбію, никогда не могла бы вызвать въ нихъ такого благороднаго волненія.

Не меньше радостей доставляетъ и растительная природа. Въ одномъ изъ «Домовъ ребенка» въ Римѣ, за неимѣніемъ участка земли, годнаго къ обработкѣ, были поставлены вазы съ цвѣтами вокругъ громадной террасы и посажены ползучія растенія вдоль стѣнъ. И ни разу не случилось, чтобы дѣти забыли полить растенія изъ своихъ маленькихъ леечекъ.

Однажды я застала ихъ сидящими вокругъ прелестной красной розы, распустившейся ночью: молчаливые и спокойные, они какъ бы застыли въ нѣмомъ созерцаніи.

3°. Дѣти приучаются къ терпѣнію и довѣрчивому ожиданію—родъ вѣры и философіи жизни.

Когда они кладутъ въ землю сѣмя и ожидаютъ его всхода, видятъ первое появленіе безформеннаго растеньица и слѣдятъ за его ростомъ, цвѣтеніемъ и превращеніемъ цвѣтка въ плодъ, замѣчаютъ,

что одні растенія пускають ростки раньше, другія позднѣе и что однолѣтки живутъ ускоренной жизнью, плодовые же дѣревья растутъ медленно,—они постепенно приобрѣтають спокойную уравновѣшенность сознанія, первые зародыши той мудрости, которая характеризовала земледѣльцевъ въ тѣ давнія времена, когда они сохраняли еще свою примитивную простоту.

4°. Дѣти вдохновляются чувствомъ природы, которое поддерживается въ нихъ чудесами мірозданія, осыпающаго ихъ щедрыми дарами.

Уже въ томъ трудѣ, который выполняетъ ребенокъ, устанавливается какая-то таинственная связь между его душой и живыми существами, развивающимися подъ его заботливымъ уходомъ. Ребенокъ естественно любитъ проявленія жизни: г-жа Латтеръ рассказываетъ, какъ живо интересуются дѣти даже земляными червями и движеніями личинокъ наскѣкомыхъ въ павозѣ, совсѣмъ не чувствуя того отвращенія, которое мы, выросшіе вдали отъ природы, испытываемъ къ нѣкоторымъ животнымъ. Слѣдовательно, очень желательно развивать это чувство довѣрчивости и близости къ живымъ существамъ, что представляетъ уже одинъ изъ видовъ любви и единенія съ природой.

Но что болѣе всего развиваетъ чувство природы—это заботы о живыхъ организмахъ, потому что они, въ своемъ естественномъ развитіи, даютъ намъ гораздо больше, чѣмъ получаютъ, въ ихъ красотѣ и разнообразіи проявляется что-то безконечное.

Ребенокъ вырастилъ присъ или розу, посадилъ въ землю зерно или луковицу и періодически поливалъ ихъ, или посадилъ деревцо, и распустившійся цвѣтокъ или зрѣлый плодъ являются для него щедрымъ даромъ природы, богатой наградой за небольшое усиліе. Кажется, что природа стремится скорѣе вознаградить чувства доброжелательности и заботливой любви къ ней земледѣльца, чѣмъ соразмѣрить свои дары съ его физическими усиліями.

Совсѣмъ другое, когда ребенку придется собирать матеріальные плоды своего труда,—однообразные неподвижные предметы, которые изнашиваются и истрачиваются, а не растутъ и множатся.

Разница между продуктами природы и промышленности—божескими и человѣческими—вотъ что должно произвольно родиться въ сознаніи ребенка, какъ неопровержимый фактъ.

Но какъ растеніе должно приносить свой плодъ, такъ и человѣкъ долженъ давать свой трудъ.

5°. Ребенокъ долженъ слѣдовать по естественному пути развитія человѣчества, по крайней мѣрѣ такое воспитаніе приводитъ въ гармонію эволюцію отдѣльной личности съ эволюціей всего человѣчества. Человѣкъ перешелъ изъ естественнаго состоянія къ искусственному черезъ земледѣліе: когда онъ открылъ секретъ увеличенія производительности земли, онъ получилъ въ награду блага культуры.

Такой же путь долженъ пройти и ребенокъ, которому предназначено сдѣлаться культурнымъ человѣкомъ.

Воздѣйствіе воспитательной силы природы является такимъ образомъ практически вполне достижимымъ. Потому что даже тамъ, гдѣ нѣтъ большого участка земли или двора, необходимыхъ для физическаго воспитанія, всегда найдется уголокъ въ квадратный метръ, годный для воздѣлыванія или какой-нибудь закоулокъ, гдѣ голуби могутъ свить себѣ гнѣздо, а этого уже будетъ достаточно для духовнаго воспитанія. Даже горшокъ съ цвѣтами на окнѣ можетъ въ крайнемъ случаѣ служить для этой цѣли.

При первомъ «Домѣ ребенка» въ Римѣ имѣется обширный дворъ, воздѣланный, какъ садъ, гдѣ дѣти бѣгаютъ на свѣжемъ воздухѣ. Къ нему примыкаетъ длинный участокъ съ замощенной дорожкой посрединѣ; съ одной стороны онъ засаженъ деревьями, съ другой находится вскопанная земля для разведенія растений, она раздѣлена на мелкіе участки, по одному для каждого ребенка.

Въ то время, какъ самые маленькіе свободно бѣгаютъ по дорожкѣ или отдыхаютъ въ тѣни деревьевъ, владѣльцы участковъ (дѣти отъ 4-хъ лѣтъ) сажаютъ, копаютъ, поливаютъ или смотрятъ на грядки, подкарауливая ростъ посѣвовъ. Интересный фактъ: маленькіе дѣтскіе участки расположены вдоль стѣнъ домовъ, въ очень уединенномъ мѣстѣ, въ тупикѣ; жители этихъ домовъ привыкли поэтому выкидывать туда изъ оконъ всякіе отбросы, и вначалѣ даже нашъ садъ былъ загрязненъ ими.

Но мало-по-малу, безъ всякаго увѣщанія съ нашей стороны, единственно изъ чувства уваженія, родившагося въ душѣ народа къ дѣтскому труду, изъ оконъ стали падать только нѣжные взгляды матерей, съ улыбкой смотрѣвшихъ на землю, которую съ такой любовью воздѣлывали ихъ маленькія дѣти.

Ручной трудъ.

Гончарное искусство и постройки.

Ручной трудъ отличается отъ ручной гимнастики тѣмъ, что цѣль послѣдней упражнять руку, а перваго выполнять опредѣленную работу, представляющую или симулирующую общественно полезное занятіе. Одна служитъ для совершенствованія индивидуума, другой для обогащенія окружающей жизни, но оба тѣсно связаны, такъ какъ тотъ, кто усовершенствовалъ руку, можетъ выполнить полезную работу.

Послѣ короткаго опыта, я рѣшила совершенно исключить фребелевскія работы, такъ какъ тканье и вышиваніе по картону не соответствуютъ физиологическому состоянію зрительныхъ органовъ дѣтей, въ которыхъ сила приспособленія еще не достигла своего полнаго развитія; такія работы вызываютъ напряженіе органа, что можетъ имѣть роковыя послѣдствія для развитія зрѣнія. Другія маленькія работы Фребеля, вродѣ складыванія бумаги, можно скорѣе назвать упражненіемъ руки, а не работой.

Наконецъ, остаются самыя рациональныя изъ фребелевскихъ работъ пластическія, состоящія въ воспроизведеніи ребенкомъ изъ глины извѣстныхъ предметовъ.

Тѣмъ не менѣе въ силу той системы свободы, которую я себѣ предназначала, я не люблю заставлять дѣтей копировать. Давая имъ глину, чтобы они лѣпили, что вздумается, я не направляю ихъ на полезныя работы. Я не преслѣдую при этомъ и воспитательной цѣли, потому что, какъ будетъ видно дальше, свободныя пластическія работы служатъ не для воспитанія, а для изученія психической индивидуальности ребенка въ ея произвольныхъ проявленіяхъ.

Поэтому я рѣшила ввести въ «Домахъ ребенка» въ видѣ опыта

нѣкоторыя въ высшей степени интересныя работы, идея которыхъ принадлежитъ даровитому художнику проф. Рандоне, и выполнение которыхъ мнѣ приходилось видѣть въ его «Воспитательно-Художественной Школѣ». Школа эта была основана одновременно съ обществомъ для юношей «Giovinezza Gentile», цѣль ихъ—какъ школы, такъ и общества—воспитать въ молодежи бережное отношеніе къ окружающему, то-есть уваженіе къ предметамъ, памятникамъ, зданіямъ, что составляетъ одну изъ важнѣйшихъ сторонъ воспитанія, особенно интересовавшую меня для «Домовъ ребенка», такъ какъ главная цѣль этихъ учреждений—научить именно уваженію къ стѣнамъ, къ домамъ, къ окружающему.

Очень удачна была мысль проф. Рандоне, что общество «Giovinezza Gentile» не можетъ класть въ основу теоретическую проповѣдь принциповъ гражданственности или моральныя обязательства юношей, но должна исходить изъ художественнаго воспитанія, ведущаго юношу къ умѣнію цѣнить, любить, а слѣдовательно и уважать предметы и въ особенности памятники. Такимъ образомъ въ основу «Воспитательно-Художественной Школы» былъ положенъ широкій художественный замыселъ, въ который входило и воспроизведеніе предметовъ, наиболѣе часто встрѣчающихся въ окружающемъ, исторія ихъ производства, ихъ доисторическій періодъ и иллюстрація главныхъ археологическихъ памятниковъ. Для болѣе непосредственнаго достиженія этой цѣли, проф. Рандоне устроилъ свою замѣчательную школу въ самомъ центрѣ одного изъ наиболѣе художественныхъ кварталовъ Рима, у стѣны Веллизарія, противъ виллы Гумберта I. Эта стѣна совершенно заброшена властями и совсѣмъ не уважается горожанами. Рандоне же окружилъ ее заботами, устроивъ на ней снаружи прекрасныя сады, а внутри свою художественную школу для воспитанія юношества.

Здѣсь Рандоне задумалъ вновь вызвать къ жизни ту форму искусства, которая была когда-то славой Италіи и особенно Флоренціи,—искусства гончарнаго, то-есть лѣпки вазъ. Археологическое, историческое и художественное значеніе вазы очень велико и можетъ сравниться только съ нумизматикой. И въ самомъ дѣлѣ, первый предметъ, въ которомъ человѣчество почувствовало надобность, была ваза, и она появилась одновременно съ утилизаціей огня, прежде чѣмъ былъ открытъ способъ выдѣлыванія предметовъ огнемъ. Первымъ сосудомъ, въ которомъ человѣкъ началъ варить себѣ пищу была ваза.

Признакъ, имѣющій наиболѣе важное этнологическое значеніе для опредѣленія культурности первобытнаго человѣка—это степень превосходства, достигнутого имъ въ гончарномъ искусствѣ. На самомъ дѣлѣ, ваза въ домашней жизни такъ же, какъ и топоръ въ общественной, являются первыми религіозными символами, связанными съ храмами боговъ и культомъ умершихъ. Даже современные религіи имѣютъ въ своихъ Святая Святыхъ священныя вазы.

Народы съ развитой культурной жизнью проявляютъ свое художественное чувство и эстетическій вкусъ опять-таки въ вазахъ, формы которыхъ разнообразятся до безконечности, какъ мы видимъ это въ искусствѣ египетскомъ, этрусскомъ и греческомъ.

Поэтому ваза появляется, совершенствуется, разнообразится въ формахъ и употребленіи вмѣстѣ съ развитіемъ культурности народа, и исторія вазы развивается вмѣстѣ съ исторіей самого человѣчества.

Кромѣ моральнаго и культурнаго значенія, ваза имѣетъ еще и другое—практическое: она легко поддается великимъ измѣненіямъ формы, украшенія на ней могутъ быть самыя разнообразныя, такимъ образомъ она даетъ обширное поле для индивидуальнаго творчества художника.

Овладевъ первоначальной техникой, необходимой для выдѣлки вазъ (и въ этомъ выявляется прогрессъ работы, которая была усвоена непосредственно и постепенно отъ учителя), каждый можетъ потомъ вносить измѣненія, вдохновляясь своимъ собственнымъ эстетическимъ вкусомъ (индивидуальная, художественная сторона работы). Кромѣ того, въ школѣ Рандоне учатъ употреблять гончарный станокъ, составлять смѣсь для маіоликовыхъ ваннъ и выжигать маіолику въ печи.

Другая форма труда, практикуемая въ «Воспитательно-Художественной Школѣ»—это выдѣлка маленькихъ кирпичиковъ, выжиганіе ихъ въ печи и кладка миниатюрныхъ стѣнъ, производящаяся при помощи тѣхъ же пріемовъ, которые употребляются каменщиками при постройкѣ домовъ, то-есть кирпичи скрѣпляются известью при помощи лопаточки. Послѣ простой кладки стѣнъ,—что въ высшей степени интересно дѣтей, производящихъ кладку кирпичикъ къ кирпичику, одинъ рядъ на другой,—они приступаютъ къ постройкѣ настоящихъ, своихъ домиковъ, вначалѣ прямо на землѣ, а потомъ и на фундаментѣ, чему предшествуетъ рытье большихъ ямъ въ землѣ маленькими мотыгами и лопатами.

Въ этихъ домикахъ есть окна и двери, фасады ихъ пестро украшены черепичками блестящей майолики; черепички дѣлаютъ также сами дѣти.

Такимъ образомъ дѣти приучаются *цѣнить* всѣ предметы труда, и настоящій художественный ручной трудъ очень помогаетъ имъ въ этомъ.

Такой ручной трудъ ввела я и въ «Домахъ Ребенка». Послѣ двухъ-трехъ уроковъ маленькіе ученики уже съ энтузіазмомъ занимаются выдѣлкой вазъ и тщательно берегутъ свои произведенія, которыми очень гордятся. Они лѣпятъ изъ глины разныя мелкія вещицы (яйца, фрукты и пр.) и ими наполняютъ свои вазы. Обыкновенно, первая дѣтская работа—ваза изъ красной глины, наполненная яичками изъ бѣлой глины. Затѣмъ они начинаютъ лѣпить вазы съ однимъ или нѣсколькими носиками, съ узкимъ горломъ, вазы съ ручкой или съ двумя, тремя ручками, треножки, амфоры и пр.

Пяти-шестилѣтнія дѣти приступаютъ къ гончарному ремеслу. Но больше всего дѣтямъ нравится постройка стѣнъ изъ кирпичиковъ; имъ нравится, какъ цѣлый домъ вырастаетъ рядомъ съ участкомъ, на которомъ они разводятъ растенія, и больше всего радуется ихъ то, что все это они дѣлаютъ сами, все это плоды ихъ собственныхъ трудовъ. Дѣти повторяютъ всѣ главныя работы первобытнаго человѣка, который перейдя отъ кочевого къ осѣдлому образу жизни, взялъ отъ земли плоды ея, построилъ себѣ жилище и изобрѣлъ сосуды для варки пищи.

Воспитаніе чувствъ.

Въ области экспериментальной педагогики одно изъ самыхъ главныхъ мѣстъ несомнѣнно принадлежитъ воспитанію чувствъ. Экспериментальная же психологія опирается главнымъ образомъ на эстезіометрію (измѣреніе чувствительности).

Педагогика, хотя и пользуется психометріей, однако же ставитъ своей задачей не *измѣреніе* ощущеній, но *воспитаніе* чувствъ, и это слишкомъ очевидное положеніе часто ускользаетъ отъ вниманія педагоговъ.

Въ то время, какъ приемы эстезіометріи неприменимы въ большинствѣ случаевъ къ маленькимъ дѣтямъ, *воспитаніе* ихъ чувствъ— вещь вполне возможная.

Мы не исходимъ здѣсь изъ выводовъ экспериментальной психологіи, то-есть не знаніе средней воспріимчивости чувствъ въ связи съ возрастомъ ребенка опредѣляетъ наши воспитательные приемы. Мы основываемся главнымъ образомъ на *методъ*, и возможно даже, что, именно, психологія впоследствии будетъ черпать свои выводы изъ понимаемой такимъ образомъ педагогики.

Мой методъ заключается въ томъ, что я произвожу экспериментъ съ какимъ-нибудь дидактическимъ предметомъ и жду непосредственной, самопроизвольной реакціи ребенка. Этотъ методъ на первый взглядъ, дѣликомъ повторяетъ приемы экспериментальной психологіи.

Мой дидактическій матеріалъ также легко смѣшанъ съ матеріаломъ психометрическимъ. Миланскія учительницы, прослушавшія курсъ Пиццолі¹⁾, увидѣвъ мой дидактическій матеріалъ, рѣшили, что все это приборы для измѣренія чувствительности къ свѣту, рельефу, давленію и что я, въ сущности, не внесла ничего новаго въ педагогикъ, такъ какъ всѣ эти приборы были уже давно извѣстны имъ.

¹⁾ Школа экспериментальной психологіи.

Но между эстеziометрическими приборами и моимъ дидактическимъ матеріаломъ огромная разница: эстеziометры измѣряютъ напряженность чувствъ, мой же матеріалъ часто не даетъ возможности что-либо измѣрить, а только воспитываетъ чувства и упражняетъ ихъ.

Это упражненіе чувствъ, чтобъ достигнуть своей цѣли, должно не утомлять, а занимать ребенка; въ этомъ то и есть главное затрудненіе при выборѣ дидактическаго матеріала. Какъ извѣстно, психометрические инструменты сильно истощаютъ энергію, а потому, когда Пизцолли пробовалъ примѣнить нѣкоторые изъ нихъ къ воспитанію чувствъ, ему не удалось это: ребенокъ быстро утомлялся и начиналъ скучать.

Цѣль воспитанія—развивать силы.

Психометрические инструменты (приборы для эстеziометриi) изготовляются въ дифференціальной постепенности по законамъ Вебера, путемъ экспериментовъ надъ взрослыми людьми.

Мы же, по отношенію къ маленькимъ дѣтямъ, должны начинать съ *пробы* и выбрать тотъ дидактический матеріалъ, къ которому дѣти проявятъ интересъ. Это я и продѣлала въ первый годъ существованія «Домовъ ребенка», памѣтивъ цѣлый рядъ самыхъ разнообразныхъ стимуловъ, съ которыми я уже экспериментировала въ школѣ для отстающихъ дѣтей.

Большую часть матеріаловъ, примѣняемыхъ къ отстающимъ дѣтямъ пришлось совѣмъ не примѣнять къ нормальнымъ, а остальное значительно видоизмѣнить. Думаю, что мнѣ посчастливилось сдѣлать *удачный выборъ* предметовъ (не буду называть ихъ техническимъ терминомъ—стимулъ) и такимъ образомъ дать *необходимый* минимумъ для практическаго воспитанія чувствъ. Всѣ эти предметы составляютъ *дидактическую систему*, наборъ принятыхъ у насъ дидактическихъ матеріаловъ, и изготовляются въ мастерской Миланскаго Гуманитарнаго Общества¹⁾.

Ниже я буду описывать дидактический матеріалъ, параллельно выясняя его воспитательныя задачи, здѣсь же ограничусь лишь нѣкоторыми общими соображеніями.

1^o. *Различіе въ реакціи отстающихъ и нормальныхъ дѣтей на дидактический матеріалъ, составленный изъ градуированныхъ стимуловъ.*

¹⁾ Въ настоящее время дидактический матеріалъ изготовляется еще и въ Нью-Йоркѣ (The House of Childhood 200 Fifth Avenue).

Различіе это опредѣляется тѣмъ, что одинъ и тотъ же дидактическій матеріалъ въ примѣненіи къ отсталымъ дѣтямъ *дѣлаетъ возможнымъ воспитаніе*, нормальнымъ же дѣтямъ *даетъ толчокъ къ самовоспитанію*.

Это одинъ изъ самыхъ интересныхъ фактовъ изъ всѣхъ, какіе только встрѣчались во всемъ моемъ опытѣ. Онъ внушилъ мнѣ мысль, что возможенъ методъ *наблюденія* и *свободы*. Предположимъ, что мы беремъ первый предметъ—брусокъ со вставленными геометрическими тѣлами. Въ соответствующія гнѣзда бруска вставлены десять маленькихъ деревянныхъ цилиндровъ, діаметръ, основанія которыхъ постепенно убываетъ, приблизительно на 2 мм. Вся игра состоитъ въ томъ, что цилиндры вынимаютъ изъ гнѣздъ, смѣшиваютъ ихъ и потомъ вставляютъ обратно на мѣста. Цѣль этой игры—пріучить глазъ къ различительному воспріятію размѣровъ.

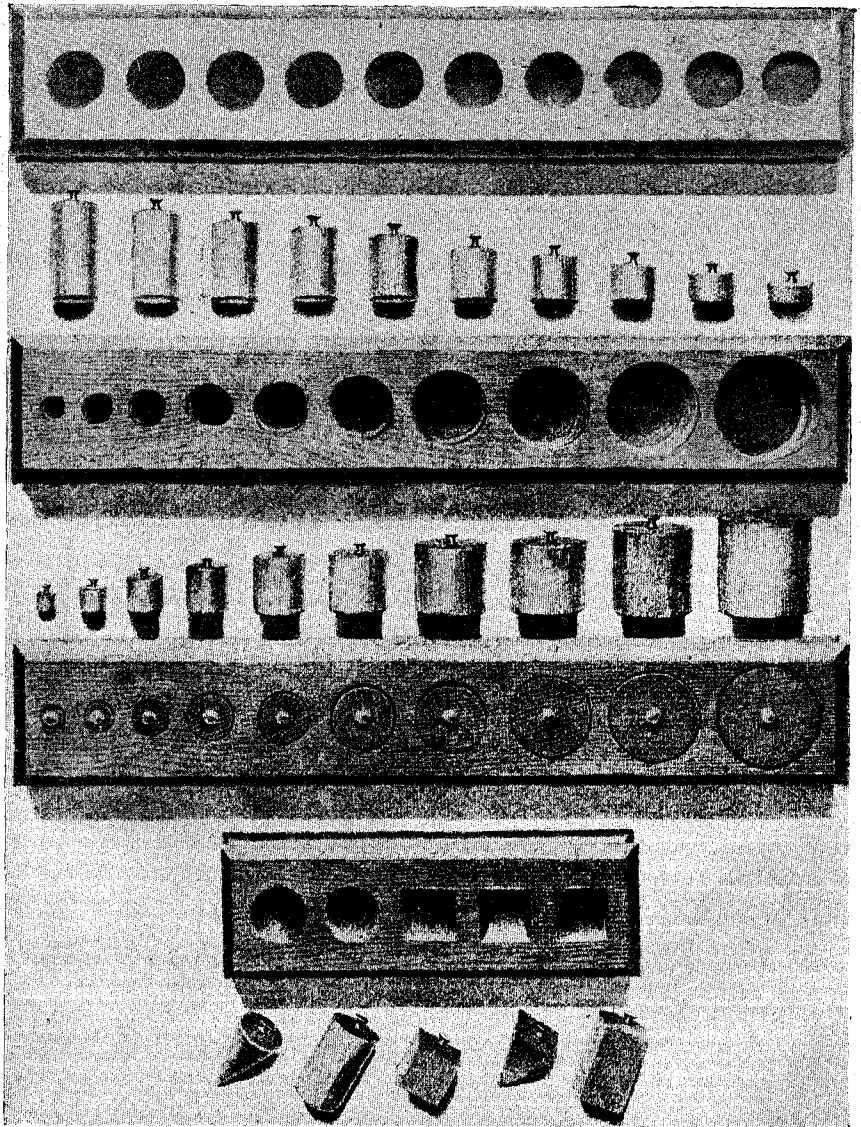
Съ отсталыми дѣтьми, такое упражненіе надо начинать со стимуловъ болѣе рѣдко контрастирующихъ и къ данной игрѣ приступаютъ только послѣ долгой подготовки.

Нормальнымъ же дѣтямъ прежде всего можно показывать этотъ брусокъ со вставными геометрическими тѣлами. Изъ всего разнообразія дидактическаго матеріала это самая подходящая игра для $2\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ -лѣтнихъ дѣтей. Въ упражненіяхъ съ отсталымъ ребенкомъ приходилось непрерывно и напряженно привлекать его вниманіе, заставляя присматриваться къ бруску, сравнивать цилиндрики; если ему удавалось поставить всѣ цилиндрики по мѣстамъ, то онъ больше ничего не хотѣлъ дѣлать, и игра кончалась.

Когда отсталый ребенокъ дѣлалъ ошибку, надо было или самой исправлять эту ошибку или убѣдить его самого исправить ее. Если же онъ и замѣчалъ ошибку, то обычно проявлялъ къ этому факту полнѣйшее безразличіе. Нормальный ребенокъ, наоборотъ, быстро вдохновляется игрой, отказывается отъ всякой помощи и стремится одинъ справиться со своей задачей. Мы уже говорили о томъ, что двухъ-трехлѣтніе дѣти съ громаднымъ удовольствіемъ перебираютъ разные мелкіе предметы, и описанный нами экспериментъ цѣликомъ подтверждаетъ это наблюденіе.

Важно то, что нормальный ребенокъ внимательно изслѣдуетъ соотношеніе между отверстиями и величиной предмета, который надо поставить въ гнѣздо, живо интересуется игрой и внимательно къ ней присматривается.

Если онъ ошибется, помѣстивъ большой цилиндръ въ маленькое



Брусци съ цилиндриками.

гнѣздо, онъ ясно видитъ это и старается отыскать нужное отверстіе; если же онъ дѣлаетъ ошибку противоположнаго свойства, т. е. опуститъ цилиндръ въ гнѣздо нѣсколько большаго размѣра, и всѣ слѣдующіе цилиндры вставить въ отверстія слишкомъ большія для нихъ, то въ результатъ у него останется большой цилиндръ, а самое маленькое гнѣздо будетъ пустымъ.

Дидактическій матеріаль *контролируетъ каждую ошибку*. Ребенокъ все время самъ исправляетъ свои ошибки; чаще всего онъ *ощупываетъ* цилиндры, взвѣшиваетъ ихъ, чтобы узнать, какой изъ нихъ больше всѣхъ. Иногда онъ сразу замѣчаетъ, въ чемъ его ошибка, вытаскиваетъ цилиндръ изъ чужого гнѣзда, ставитъ на его мѣсто соотвѣтствующій и т. д., и всякій разъ упражненіе это онъ повторяетъ съ возрастающимъ интересомъ. Въ этихъ-то *ошибкахъ* и заключается громадное воспитательное значеніе дидактическаго матеріала; если ребенокъ съ очевидной увѣренностью ставитъ каждый цилиндрикъ на свое мѣсто, значить, онъ уже *переросъ* это упражненіе и такой матеріаль уже не нуженъ ему.

Ребенокъ все время *самъ* видитъ и исправляетъ свои ошибки и это заставляетъ его, сравнивая цилиндры между собой, сосредоточивать вниманіе на разницѣ размѣровъ. Въ этомъ *сравненіи* и заключается психосенсорное упражненіе.

Здѣсь, слѣдовательно, дѣло не въ томъ, чтобы показать ребенку предметы разной величины, и не въ томъ, чтобы научить его *безошибочно* пользоваться матеріаломъ и *хорошо* продѣлывать упражненіе.

Все это поставило бы нашъ дидактическій матеріаль на одинъ уровень со многими другими, напр., фребелевскими; и тогда потребовалась бы *активная работа учительницы*, которая стремится сообщить, какъ можно больше *знаній*, снѣшить исправить каждую ошибку такъ, чтобы ребенокъ могъ *изучить назначеніе* предметовъ.

Здѣсь же, напротивъ, важна главнымъ образомъ работа ребенка; важно то, что онъ учится *самъ*, самъ исправляетъ свои ошибки; *учительница совсѣмъ не должна въ это вмѣшиваться*. Ни одна учительница не научитъ ребенка *ловкости, которая пріобрѣтается путемъ гимнастическаго упражненія*; необходимо, чтобы ребенокъ самъ совершенствовался въ этомъ, самъ учился этому. То же самое относится и къ *воспитанію чувствъ*.

Мы могли бы сказать, что это положеніе справедливо вообще относительно всякой формы воспитанія. Цѣнность человѣка не въ

томъ, какъ его воспитали и образовали учителя, а въ томъ, какъ онъ самъ себя воспиталь.

Но практически провести этотъ методъ въ жизнь съ педагогами старой школы почти невозможно; ни одинъ изъ этихъ педагоговъ старой школы не въ силахъ удержаться отъ вмѣшательства при видѣ ребенка поджавшаго губы, нахмурившаго брови, смущеннаго какой-нибудь ошибкой. Педагога охватываетъ жалость и непреодолимое стремленіе помочь ребенку, а ажду тѣмъ ребенокъ, предоставленный самому себѣ, скоро преодолеваетъ препятствіе, и сіяющая улыбка на его лицѣ свидѣтельствуесть объ этомъ.

Нормальные дѣти повторяютъ такія упражненія по многу разъ, въ зависимости отъ индивидуальных особенностей. Нѣкоторымъ дѣтямъ надоѣдаетъ все это уже послѣ пятого, шестого раза, другія разъ двадцать и больше переключаются и переставляютъ предметы съ выраженіемъ не ослабѣвающего интереса. Разъ, наблюдая четырехлѣтнюю дѣвочку, продѣлавшую одно упражненіе уже шестнадцать разъ, я попросила остальныхъ дѣтей запыть, чтобъ отвлечь ее отъ работы, но дѣвочка невозмутимо продолжала вытаскивать цилиндрики, смѣшивать ихъ и опять ставить на мѣста.

Педагогъ, сознательно относящійся къ своей работѣ, могъ бы дѣлать тутъ важныя наблюденія надъ индивидуальной психологіей и даже измѣрять длительность сопротивленія вниманія различнымъ стимуламъ.

И дѣйствительно, когда ребенокъ самъ воспитываетъ себя, а дидактической матеріаль лишь контролируетъ и исправляетъ его ошибки, то педагогу *остается только наблюдать* и педагогъ уже превращается въ *психолога*. Поэтому такъ важна научная подготовка преподавателя.

Въ моемъ методѣ учительница мало преподаетъ, много наблюдаетъ и главнымъ образомъ *направляетъ* психическую дѣятельность дѣтей и ихъ фізіологическое развитіе. И я поэтому замѣнила названіе «учительница» словомъ *директрисса, руководительница*.

Вначалѣ это вызывало улыбку, меня спрашивали: кѣмъ должна руководить учительница, если у нея нѣтъ учениковъ, и если она даетъ своимъ маленькимъ питомцамъ полную *свободу*. Но *руководство* ея и очень важно и очень сложно, ибо она руководитъ дѣтской душой и дѣтской жизнью.

2^о. *Цѣль воспитанія чувствъ—обострить различительное воспріятіе предметовъ путемъ повторныхъ упражненій.*

Существует «сенсорная культура» (*kultura sensoriale*), обычно не принимаемая въ соображеніе, но являющаяся важнымъ и необходимымъ факторомъ въ эстеziометріи.

Такъ, напримѣръ, среди приборовъ для измѣренія умственныхъ способностей, примѣняемыхъ во Франціи, или среди приборовъ, установленныхъ де Санктисомъ для діагноза умственныхъ уровней, мнѣ часто приходилось видѣть кубы различной величины, ставившіеся на различныхъ разстояніяхъ. Ребенокъ долженъ былъ отобрать *наименьшій* и *наибольшій* кубъ, а хронометромъ отмѣрялось

время реакціи—разстояніе между приказаніемъ и его исполненіемъ, отмѣчались и ошибки.

Но, я повторяю, что во всѣхъ этихъ упражненіяхъ забывается факторъ *сенсорной культуры*.

У нашихъ дѣтей, въ дидактическомъ матеріалѣ для воспитанія чувствъ, имѣется серія изъ десяти кубовъ; первый кубъ имѣетъ въ основаніи десять сантиметровъ, а у остальныхъ кубовъ основанія послѣдовательно уменьшаются на одинъ сантиметръ, такъ что осно-



Башня изъ кубиковъ.

ваніе послѣдняго, самаго маленькаго куба равняется одному сантиметру. На зеленый коврикъ бросаютъ эти кубики, окрашенные въ розовый цвѣтъ, и дѣти строятъ башню: въ основаніе ставятъ большой кубъ, на него слѣдующіе по величинѣ, а на самомъ верху кубикъ въ одинъ сантиметръ. Въ этомъ и заключается все *упражненіе*. Изъ кубиковъ, разбросанныхъ по зеленому ковру, ребенокъ долженъ каждый разъ взять «самый большой». Эта игра очень увлекаетъ совсѣмъ маленькихъ дѣтей; соорудивъ башню, они разрушаютъ ее ударомъ ручки и долго любятъ розовыми вещицами, рассыпанными по зеленому ковру; потомъ снова неутомимо принимаются за постройку.

Если передъ этимъ «*приборомъ*» посадить одного изъ дѣтей моей школы 3 до 4-хъ лѣтъ и шести-семилѣтняго ребенка перваго подготовительнаго класса, то мой воспитанникъ, несомнѣнно, покажетъ болѣе короткій періодъ реакціи и не сдѣлаетъ ошибки, то же самое можно сказать и относительно измѣреній хроматическаго чувства и т. д.

Этотъ воспитательный методъ, слѣдовательно, можно и должно примѣнять въ экспериментальной психологiи.

Итакъ, нашъ дидактическій матеріалъ, дѣлая возможнымъ *самовоспитаніе*, требуетъ *методическаго* воспитанія чувствъ. Такое воспитаніе чувствъ построено не на искусствѣ учительницы, а на воспитательной системѣ, которая демонстрируетъ предметы такъ, что во-первыхъ, они привлекаютъ вниманіе ребенка, а, во-вторыхъ, заключаютъ въ себѣ раціональную постепенность стимуловъ.

Не слѣдуетъ смѣшивать *воспитанія* чувствъ съ конкретными *понятіями* объ окружающей средѣ, воспринимаемыми нашими органами чувствъ, или съ номенклатурой соотвѣтствующихъ понятій, а тѣмъ болѣе съ настроеніемъ синтетическихъ или абстрактныхъ идей.

Вспомнимъ, какъ даетъ урокъ учитель музыки: онъ заставляетъ ученика принять правильное положеніе, даетъ ему понятіе о нотахъ, указываетъ соотвѣтствіе между писаной нотой и клавишей, ставитъ ему руку и потомъ предлагаетъ упражняться самому. Для того, чтобы ребенокъ этотъ превратился въ истиннаго піаниста, отъ понятій, преподанныхъ учителемъ, до музыкальной игры, долженъ пройти цѣлый рядъ терпѣливыхъ упражненій, развивающихъ гибкость пальцевъ. Координація специальныхъ мускульныхъ движеній должна стать автоматической, мускулы рукъ должны окрѣпнуть въ часто повторяющихся упражненіяхъ.

Поэтому піанистъ долженъ работать *самъ за себя*; и тѣмъ лучшимъ піанистомъ онъ будетъ, чѣмъ больше любовь къ музыкѣ побуждаетъ его быть настойчивымъ въ упражненіяхъ; но никогда ни одинъ музыкантъ не будетъ развиваться путемъ *только самостоятельныхъ* упражненій, безъ руководства учителя.

Руководительница «Дома ребенка» должна имѣть рѣдко-отчетливое представленіе о двухъ сторонахъ своей работы: 1) *общее руководство* и 2) *индивидуальное упражненіе*.

Только твердо усвоивъ это, можно приступать къ *руководству*

самопроизвольнымъ воспитаніемъ ребенка и къ сообщенію ему необходимыхъ общихъ понятій.

Личный тактъ, *личное искусство* учителя всякій разъ опредѣляетъ своевременность и характеръ этого вмѣшательства. Напримеръ, въ «Домѣ ребенка» на Pratti di Castello, питомцы котораго принадлежатъ къ мелкой буржуазіи, черезъ мѣсяць послѣ его открытія, я нашла пятилѣтняго мальчика, который уже прекрасно зналъ алфавитъ (онъ выучилъ его въ пятнадцать дней) и хорошо составлялъ всѣ слова. Кромѣ того онъ хорошо писалъ, а въ рисованіи обнаружилъ не только большую наблюдательность, но и *интуитивное* знаніе перспективы. Что касается упражненій въ хроматическомъ чувствѣ, то онъ бралъ по восьми оттѣнковъ всѣхъ восьми цвѣтовъ и изъ кучки въ шестьдесятъ четыре таблички (каждая изъ которыхъ обмотана шелкомъ особаго цвѣта или оттѣнка) быстро выдѣлялъ восемь группъ и съ легкостью располагалъ каждый цвѣтной рядъ въ полной постепенности оттѣнковъ; казалось, что онъ просто разстилаетъ на столѣ пестрый коврикъ.

Я продѣлала опытъ: подозвавъ его къ окну, показала ему одну изъ цвѣтныхъ табличекъ и попросила его хорошенько запомнить цвѣтъ, потомъ послала его къ столу, на которомъ были разложены таблички разныхъ цвѣтовъ и оттѣнковъ, и попросила принести мнѣ точно такую же табличку, какую онъ видѣлъ у меня. Онъ дѣлалъ при этомъ самыя ничтожныя ошибки, почти всегда выбирая въ точности соответствующій цвѣтъ, иногда ближайшій къ нему и только изрѣдка оттѣнокъ, на двѣ степени отстоящій отъ нужнаго. Значитъ у мальчика этого была прекрасная способность распознавать цвѣта и изумительная память на нихъ. Подобно всѣмъ дѣтямъ мальчикъ очень любилъ хроматическія упражненія.

Когда я показала ему бѣлую табличку и спросила его, какъ называется этотъ цвѣтъ, онъ нѣсколько минутъ постоялъ въ нерѣшительности и неувѣренно отвѣтилъ: «бѣлый». И, конечно, этотъ мальчикъ безъ всякаго вмѣшательства учительницы сумѣлъ бы заучить названіе каждаго цвѣта.

Руководительница сказала мнѣ, что она, замѣтивъ съ какимъ трудомъ мальчикъ запоминаетъ названіе цвѣтовъ, почти совсѣмъ перестала давать ему упражненія для развитія цвѣтового чувства. Зато въ письмѣ онъ обнаружилъ большіе успѣхи (см. методъ обученія чтенію и письму), т. е. быстро рѣшилъ рядъ пужныхъ задачъ. Слѣдовательно, ребенокъ этотъ обладалъ исключительными спо-

собностями, его различительная чувствительность стояла на одномъ уровнѣ съ большимъ умственнымъ дарованіемъ, вниманіемъ и сужденіемъ. Но *память на имена* была у него скверная.

Руководительница рѣшила пока не вмѣшиваться въ дѣло. Конечно, воспитаніе этого ребенка было нѣсколько беспорядочно, самопроизвольной работѣ его ума предоставлялась слишкомъ большая свобода.

Но, какъ ни желательно въ основу понятій положить воспитаніе чувствъ, все же вначалѣ слѣдуетъ учить ребенка ассоціировать *речь съ воспріятіями*.

Для этого я очень успѣшно проходила съ нормальными дѣтьми *тѣ три періода*, изъ которыхъ по Сегену долженъ складываться всякій урокъ:

1) *Ассоціація сенсорнаго воспріятія съ названіемъ*. Напримѣръ, мы показываемъ ребенку два цвѣта: красный и синій. Показывая красный, мы только говоримъ: это—красный, а показывая синій: это—синій. Потомъ мы кладемъ цвѣтныя вещицы на столъ такъ, чтобы ребенокъ все время видѣлъ ихъ.

2) *Распознаваніе предмета по названію*. Мы говоримъ ребенку: «дай мнѣ красное», «дай синее».

3) *Запоминаніе названій предмета*. Показывая предметъ, мы спрашиваемъ ребенка: какого онъ цвѣта? и ребенокъ долженъ отвѣтить: красный, синій.

Сегенъ строго настаиваетъ на этихъ трехъ періодахъ урока. Ребенокъ долженъ внимательно присмотрѣться къ цвѣтамъ. Показывать ему надо не одинъ цвѣтъ, а сразу два, ибо по контрасту ему легче запомнить цвѣта. Я по опыту знаю, что это самый вѣрный способъ научить отсталыхъ дѣтей распознавать цвѣта, благодаря этому приему они *гораздо быстрее* заучивали цвѣта, чѣмъ нормальные дѣти въ городскихъ школахъ, гдѣ чувства ихъ не получаютъ спеціальнаго воспитанія. Но для нормальныхъ дѣтей существуетъ *періодъ предшествующій* тремъ періодамъ Сегена,—періодъ, заключающій въ себѣ *настоящее воспитаніе чувствъ*, это пріобрѣтеніе остроты различительнаго воспріятія, которое достигается *только* путемъ самовоспитанія. Педагогическіе методы, приимѣняемые и къ нормальнымъ и къ отсталымъ дѣтямъ, могутъ быть аналогичны, но всегда будетъ разница въ томъ, какъ отнесется къ этимъ методамъ ребенокъ нормальный и отсталый. Всегда и

во всемъ будетъ несомнѣнное превосходство ребенка нормальнаго надъ отсталымъ.

Самое воспріятіе ассоціаціи названій съ предметами доставляетъ маленькому ребенку громадное удовольствіе. Помню, разъ одна маленькая дѣвочка, запоздавая въ развитіи рѣчи (ей было около 3-хъ лѣтъ), запоминала названіе трехъ цвѣтовъ. Я попросила дѣтей поставить маленькій дѣтскій столикъ, сѣла въ дѣтское креслице и посадила дѣвочку рядомъ, въ такое же креслице. На столѣ передо мной лежало шесть цвѣтныхъ мотковъ: два красныхъ, два синихъ, два желтыхъ. Сначала я показывала дѣвочкѣ одинъ изъ мотковъ и просила ее найти такой же, тоже самое я продѣлала съ остальными мотками, показывая ей, какъ располагать цвѣта правильными парами. Затѣмъ я прошла съ ней три періода урока по Сегену.

Дѣвочка научилась распознавать всѣ три цвѣта и произносить названіе каждаго.

Она была очень счастлива, долго смотрѣла на меня, потомъ запрыгала отъ восторга, я же, глядя на нее, весело повторяла:—А ты знаешь цвѣта?—И она радостно отвѣчала—да! Восторгу ея не было границъ; она прыгала вокругъ меня, ожидая вопроса, на который отвѣчала все съ тѣмъ же восторгомъ: да! да!

Другая важная особенность техники воспитанія чувствъ заключается въ *изоляции чувства* тамъ, гдѣ это возможно. Такъ, напримѣръ, для того чтобы упражненія съ чувствомъ слуха проходили успѣшнѣе, необходима не только полная тишина, но и темнота; при упражненіяхъ чувствъ вообще: тактильныхъ, термическихъ, барическихъ, стереогностическихъ, — лучше завязывать ребенку глаза. Экспериментальная психологія вполне оправдываетъ этотъ пріемъ, и намъ здѣсь достаточно будетъ отмѣтить, что у нормальныхъ дѣтей завязываніе глазъ повышаетъ интересъ, не даетъ упражненіямъ превращаться въ шумную забаву и не больше привлекаетъ вниманіе ребенка къ повязкѣ, чѣмъ къ тѣмъ предметамъ, на которыхъ мы хотимъ сосредоточить, *поляризовать*, ихъ вниманіе. Я, напримѣръ, для провѣрки остроты слуха (что очень важно знать всякому педагогу) прибѣгаю къ тому же пріему, что и докторъ при медицинскомъ изслѣдованіи. Пріемъ этотъ— *беззвучный голосъ, шопотъ*. Ребенку завязываютъ глаза, или же руководительница становится позади него и зоветъ его по имени съ разныхъ разстояній. Я водворяю *торжественную тишину*, закрываю окна, прошу дѣтей опустить головы и закрыть руками

глаза, потомъ шопотомъ называю дѣтей по именамъ, одного за другимъ. Тѣхъ, кто сидитъ ближе, зову совсѣмъ тихо, тѣхъ, кто подальше, немного громче. Въ полутьмѣ раздается тихій шопотъ, и дѣти внимательно прислушиваются, каждую минуту готовыя вскочить и радостно бѣжать на таинственный зовъ. Нормальному ребенку можно завязывать глаза въ играхъ, гдѣ, напримѣръ, нужно узнать разницу въ вѣсѣ предметовъ и онъ тогда больше сосредоточиваетъ свое вниманіе, радуется и гордится когда ему удается «угадать».

Нѣкоторые дѣти, правда, въ темнотѣ или засыпаютъ или развлекаются; когда имъ завязываютъ глаза, они больше вниманія обращаютъ на новязку и превращаютъ упражненіе въ шумную игру, тогда происходитъ уклоненіе отъ преслѣдуемой нами цѣли.

Правда, говорить о такихъ упражненіяхъ значитъ говорить объ *играхъ*, но надо помнить, что подъ игрой мы понимаемъ свободную дѣятельность, направленную къ опредѣленной цѣли, а не беспорядочный шумъ, разсѣивающій вниманіе.

Ниже я привожу страничку изъ записей Итара, которая свидѣтельствуетъ о необыкновенномъ терпѣніи, съ какимъ онъ занимался съ отсталымъ ребенкомъ. Неудачи его зависѣли отчасти отъ *ошибокъ*, которыя въ послѣдующихъ опытахъ возможно будетъ устранить и отчасти отъ сильной умственной отсталости его питомца:

«§ IV Въ этомъ послѣднемъ опытѣ не приходилось настаивать на томъ, чтобы ученикъ повторялъ воспринятые имъ звуки. Въ мою цѣль не входила эта двойная работа (воспріятіе и воспроизведеніе). Она отвлекала бы вниманіе мальчика. Мнѣ же надо было воспитывать каждый органъ въ отдѣльности и я ограничился тѣмъ, что сталъ изслѣдовать простыя воспріятія звуковъ. Чтобы убѣдиться въ результатѣ воспріятія, я посадилъ ученика передъ собой съ завязанными глазами и съ сжатыми въ кулаки руками и велѣлъ ему разжимать пальцы всякій разъ, какъ я издамъ звукъ. Мальчикъ понялъ, что отъ него требовалось: какъ только звукъ достигалъ его слуха, пальцы его поспѣшно разжимались, часто съ проявленіями неудержимой радости, и ясно было, что этотъ своеобразный урокъ доставлялъ ему большое удовольствіе. И въ самомъ дѣлѣ, потому ли что ему былъ пріятенъ самый звукъ человѣческаго голоса, или же онъ постепенно привыкалъ къ темнотѣ, но во время перерыва онъ часто подходилъ ко мнѣ съ повязкой въ рукѣ, прикладывалъ

ее къ глазамъ и всякій разъ весело притоптываль ногами, чувствуя какъ мои руки туго завязываютъ ее. И только на этихъ урокахъ онъ обнаруживаль явные признаки удовольствія.

§ V. Вполнѣ удостовѣрившись цѣлымъ рядомъ опытовъ, въ родѣ вышеописанныхъ, что Викторъ воспринимаетъ всѣ звуки моего голоса, какова бы ни была ихъ сила, я попробоваль заставить его сравнить эти звуки между собой. Теперь уже надо было не просто отмѣчать звуки голоса, но воспринимать различія и оцѣнивать все разнообразіе и всю тонкость тона, составляющихъ музыку рѣчи. Между этой работой и предшествующей была колоссальная разница, особенно же для ребенка, который развивался только, потому что я старался быть все время внимательнымъ и послѣдовательнымъ. Взявъ всѣ трудности поставленной себѣ задачи, я постарался заpastись еще большей кротостью и терпѣніемъ въ надеждѣ, что мнѣ удастся сдѣлать все возможное для развитія чувства слуха.

Мы начали со сравненія гласныхъ звуковъ и здѣсь также пустили въ ходъ руки для провѣрки результатовъ нашихъ опытовъ. Каждый изъ пяти пальцевъ былъ названъ одной изъ пяти гласныхъ. Такъ большой палецъ, названный А, долженъ былъ подниматься всякій разъ, какъ произносился этотъ звукъ; указательный палецъ означаль Е, средній—И, и т. д.

§ VI. Не безъ труда и не скоро удалось мнѣ дать ученику отчетливое представленіе о гласныхъ. Первый ярко воспринятый имъ звукъ былъ О, за нимъ слѣдовало А; усвоеніе остальныхъ—представляло гораздо больше затрудненій, и долгое время онъ путаль ихъ; однако постепенно ухо его привыкло ясно различать и эти звуки, и каждый разъ онъ обнаруживаль ту радость, о которой я уже говорилъ. Но эти порывы восторга, до сихъ поръ только способствовавшіе нашимъ урокамъ, вскорѣ стали мѣшать имъ. Звуки путались въ представленіи мальчика, пальцы безъ толку поднимались, взрывы смѣха становились все сильнѣе, и я сталъ терять терпѣніе. Стоило только завязать ему глаза, какъ онъ начиналь неудержимо смѣяться».

Тогда Итаръ, рѣшивъ, что такъ продолжать уроки невозможно, пересталь завязывать мальчику глаза, смѣхъ и взрывы безпричинной веселости сразу прекратились, но вниманіе ребенка развлекалось малѣйшимъ движеніемъ вокругъ. Слѣдовательно, повязка была необходима: но вмѣстѣ съ тѣмъ, надо было внушить маль-

чику, что онъ не долженъ такъ много смѣяться, и что онъ *занятъ дѣломъ*. Не могу не упомянуть здѣсь о тѣхъ исправительныхъ мѣрахъ, которыя принималъ Итаръ и о ихъ трогательныхъ результатахъ.

«Я рѣшилъ измѣнить съ нимъ свое обращеніе, такъ какъ взглядовъ моихъ онъ уже пересталъ бояться. Вооружившись тамбуриномъ, который служилъ намъ для нашихъ опытовъ, я слегка ударялъ мальчика по рукамъ, когда онъ ошибался. Онъ все это принималъ за шутку, и восторгъ его сталъ еще болѣе шумнымъ. Тогда я почувствовалъ, что необходимо прибѣгнуть къ болѣе строгимъ мѣрамъ. Я больно ударилъ его по рукамъ и со смѣшаннымъ чувствомъ удовлетворенія и стыда замѣтилъ по измѣнившемуся лицу его, что ему это больше обидно, чѣмъ больно. Слезы полились изъ подъ повязки, онъ просилъ и торошилъ меня снять ее, но отъ смущенія, отъ страха, или еще отъ какихъ-либо внутреннихъ побужденій, онъ все продолжалъ держать глаза закрытыми, когда повязка была снята. Трудно передать то горестное выраженіе, которое придавали его лицу плотно сжатія вѣки, временами выдавливавшія слезинку. О, въ эту минуту, какъ и во многіе другіе моменты, я готовъ былъ бросить свою работу и чувствовалъ, что я напрасно потратилъ на нее столько времени. Какъ жалѣлъ я о томъ, что узналъ этого ребенка, какъ сурово осуждалъ я тѣхъ, кто ради безсмысленнаго и безчеловѣчнаго любопытства оторвалъ его отъ его безопаснаго примитивнаго существованія».

Въ этомъ еще одно доказательство огромнаго воспитательнаго превосходства методовъ научной педагогики въ примѣненіи къ нормальнымъ дѣтямъ!

* * *

Особенность техники воспитанія заключается въ *распределеніи стимуловъ*. Объ этомъ будетъ сказано подробно въ описаніи дидактической системы и приемовъ воспитанія чувствъ; здѣсь же достаточно будетъ указать на то, что начинать надо *съ немногихъ, сильно контрастирующихъ стимуловъ* и *переходитъ къ нѣсколькимъ стимуламъ одновременно въ постепенной градаціи изъ все болѣе тонкой и незамѣтной*.

Такъ напримѣръ, мы показываемъ вмѣстѣ красный и синій цвѣтъ, самый длинный и самый короткій пруть, самый толстый и самый тонкій предметъ и т. д., переходя отъ этого къ распознаванію едва разнящихся оттѣнковъ цвѣтовъ, малѣйшихъ различій въ длинѣ и т. д.

Воспитаніе чувствъ и иллюстрація дидактическаго матеріала.

Воспитаніе общей чувствительности: тактильное, термическое, барическое и стереогностическое чувство.

Воспитаніе тактильнаго и термическаго чувства идутъ рука объ руку, ибо теплыя ванны и вообще теплота обостряютъ чувство осязанія. Чтобы упражнять тактильное чувство, необходимо касаться предметовъ, поэтому мытье рукъ въ теплой водѣ имѣетъ еще то преимущество, что внушаетъ дѣтямъ начала опрятности: они начинаютъ трогать предметы только чистыми руками.

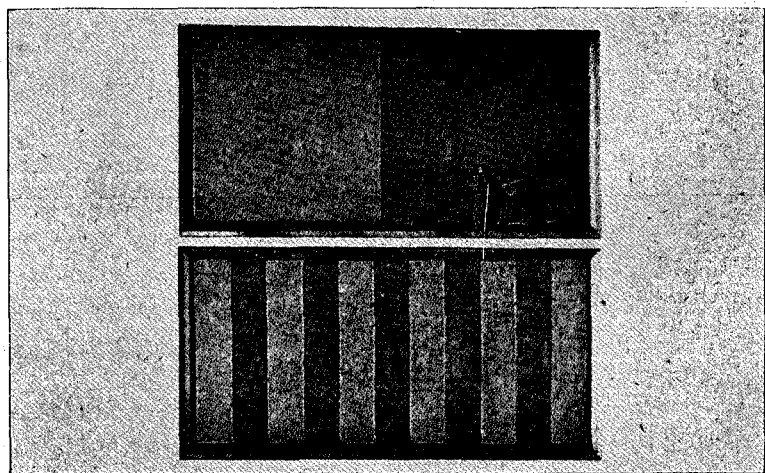
Я соединяю общія понятія практической жизни: мытье рукъ, чистку ногтей и т. д. съ упражненіями, подготовляющими къ различенію тактильныхъ стимуловъ.

Ограниченіе упражненій тактильнаго чувства кончиками пальцевъ, такъ назыв. подушечками пальцевъ, обусловлено практикой жизни и эти упражненія должны стать необходимой фазой воспитанія поскольку они подготовляютъ человѣка къ жизни въ обществѣ, гдѣ онъ упражняетъ и утилизируетъ тактильное чувство посредствомъ пальцевъ. Я заставляю ребенка тщательно мыть руки съ мыломъ въ одномъ тазикѣ, а въ другомъ тазикѣ полоскать ихъ въ тепловатой водѣ; затѣмъ учу его какъ лучше вытирать руки, показываю какъ трогать, *ощупывать* поверхности. Для этого нужно взять пальцы ребенка и возможно легче проводить ими по поверхности предмета; другая особенность техники воспитанія тактильнаго чувства въ томъ, чтобы ребенокъ старался ощупывать предметы съ закрытыми глазами; мы говоримъ ему, что такъ онъ лучше почувствуетъ разницу поверхностей и сумѣетъ не глядя опредѣлить ее. Ребенокъ быстро усваиваетъ это и видно, что ему очень нравится подобное упражненіе. Часто, послѣ такихъ упражненій, дѣти под-



Ощупываніе геом. вкладокъ.

бѣгаютъ къ намъ и, закрывъ глаза, осторожно дотрогиваются до ладоней рукъ, стараясь ощупью найти мѣсто, гдѣ кожа мягче или же ощупываютъ матерію нашихъ платьевъ, въ особенности шелковую или бархатную отдѣлку и проч. Они дѣйствительно *упражня-*



Дощечки а и б, покрытыя картономъ и полпировалян. бумагой.

ють тактильное чувство; имъ никогда не надобно касаться какой-нибудь пѣжной поверхности напр. атласной матеріи и пр. Они очень тонко распознаютъ различія въ шероховатости разныхъ сортовъ наждачной бумаги.

Нашъ дидактическій матеріалъ состоитъ:

а) изъ длинной, прямоугольной деревянной дощечки, раздѣленной пополамъ. Одна половина покрыта очень тонкимъ, гладкимъ картономъ, другая полировальной бумагой.

б) дощечки, въ родѣ предыдущей, покрытой попеременно полосами гладкаго картона и полировальной бумаги.

в) дощечки, въ родѣ предыдущей, гдѣ въ постепенности расположены полоски бумаги полировальной и наждачной.

г) дощечки, гдѣ расположены полоски разной гладкости отъ пергамента до гладкаго картона.

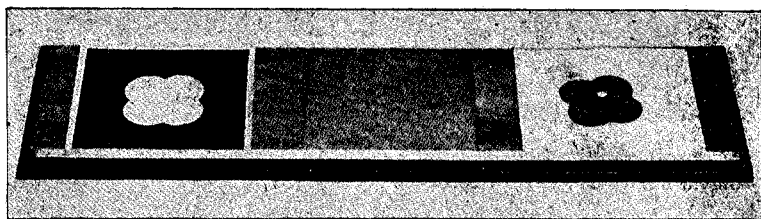
Затѣмъ я приготовила три коллекціи:

гладкихъ карточекъ;

наждачныхъ карточекъ;

матерій.

Матеріи лежатъ всѣ вмѣстѣ въ выдвижномъ картонномъ ящикѣ, въ родѣ нашихъ ящиковъ съ гнѣздами для вкладокъ (см. ниже). Мы



Матеріалъ для упражненія тактильнаго чувства.

беремъ: два вида бархата, два—атласа, шелка отъ толстаго до тафты и фуляра, шерстяныхъ матерій, отъ грубой до самой тонкой, полотняныхъ и бумажныхъ тканей.

Для упражненій въ термическомъ чувствѣ я пользуюсь наборомъ металлическихъ кружекъ, наполненныхъ водою разныхъ температуръ, которую я по мѣрѣ возможности измѣряю термометромъ.

Я заказала еще рядъ сосудовъ изъ очень тонкаго металла, которые можно бы было закрывать одной металлической же крышкой.

Ощупываніе этихъ сосудовъ снаружи даетъ желаемое впечатлѣніе теплоты. Я заставляю дѣтей класть руки въ холодную, те-

плую и тепловатую воду. Такого рода упражненія очень ихъ занимаютъ. Слѣдовало бы въ сущности продѣлать то же самое и съ ногами, но къ сожалѣнію до сихъ поръ мнѣ этого сдѣлать не удалось.

Для воспитанія барического чувства я съ большимъ успѣхомъ пользовалась деревянными дощечками 6 на 8 см. при полсантиметръ въ толщину. Эти дощечки дѣлаются изъ трехъ сортовъ дерева: акации, орѣха, ели; вѣсъ ихъ равняется 24, 18, 12 граммамъ, слѣ-



Ощупываніе наждачныхъ буквъ. Упражненіе въ барическомъ чувствѣ.

довательно разница между двумя смежными—6 граммъ; онѣ должны быть очень гладкія, превосходно отполированныя, такъ чтобы не осталось ни малѣйшей шероховатости, но сохранился бы естественный цвѣтъ дерева. Ребенокъ, *испытывая* цвѣтъ дощечекъ, *знаетъ*, что они разнаго вѣса и это даетъ ему возможность самому контролировать упражненіе. Онъ беретъ двѣ такихъ дощечки, кладетъ ихъ на ладонь у основанія вытянутыхъ пальцевъ и слегка подбрасываетъ ихъ, чтобы опредѣлить вѣсъ; это движеніе постепенно должно стать совсѣмъ незамѣтнымъ. Мы совѣтуемъ ребенку закрывать при этомъ глаза, чтобы онъ узнавалъ различіе въ вѣсѣ безъ помощи цвѣтовыхъ впечатлѣній, и онъ съ огромнымъ интересомъ самъ «угадываетъ» это различіе.

Часто игра привлекаетъ вниманіе другихъ дѣтей и они, собравшись въ кружокъ, стремятся тоже «отгадать». Иногда дѣти сами додумываются до того, что нужно завязывать глаза, чтобы лучше отгадывать, и тогда игра часто прерывается взрывами радостнаго смѣха.

Воспитаніе стереогностическаго чувства.

Воспитаніе стереогностическаго чувства заключается въ томъ, что дѣти приучаются распознавать предметы путемъ ощупыванія, т.-е. путемъ одновременнаго участія тактильнаго и мускульнаго чувства.

Основываясь на этомъ, мы произвели рядъ изумительно удачныхъ опытовъ, о которыхъ я здѣсь расскажу и которые, быть можетъ, принесутъ нѣкоторую пользу и преподавателямъ.

Первое учебное пособіе, первый дидактическій матеріалъ, которымъ мы пользовались, состоялъ изъ фребелевскихъ кубиковъ и кирпичиковъ. Обративъ вниманіе ребенка на форму этихъ двухъ геометрическихъ тѣлъ, мы давали ему тщательно ощупывать ихъ съ открытыми глазами, дѣлая при этомъ нѣсколько замѣчаній, сосредоточивающихъ его вниманіе на особенностяхъ фигуръ. Послѣ этого мы просили ребенка ощупывать ихъ уже съ закрытыми глазами и откладывать кубики направо, кирпичики налево. Наконецъ, мы повторяли это упражненіе, завязавъ ребенку глаза. Всѣ дѣти очень быстро осваивались съ этимъ упражненіемъ и почти не дѣлали ошибокъ. Кубиковъ и кирпичиковъ было у насъ двадцать четыре и дѣти могли подолгу забавляться этой своеобразной игрой. Интересъ же къ игрѣ неизмѣримо повышался, если ребенка окружала группа товарищей, живо увлеченныхъ игрой.

Однажды руководительница одного изъ «Домовъ ребенка» обратила мое вниманіе на трехлѣтнюю дѣвочку, одну изъ самыхъ маленькихъ нашихъ воспитанницъ, которая въ совершенствѣ продѣлывала это упражненіе. Усадивъ дѣвочку за столъ въ маленькое удобное креслице, я положила передъ ней двадцать четыре фигурки, перемѣшала ихъ и, обративъ вниманіе ея на различія въ формѣ, попросила ее откладывать кубики направо, а кирпичики налево. Потомъ завязала ей глаза. Она брала въ каждую руку первый попавшійся ей предметъ, живо ощупывала его и клала куда слѣдовало. Иногда ей попадались два кубика или два кирпичика, иногда

она брала кирпичикъ въ правую руку, кубикъ въ лѣвую. И все время ей надо было и узнавать форму предмета и помнить, куда его надо положить. Мнѣ казалось, что для трехлѣтняго ребенка работа эта очень трудна, но наблюдая дѣвочку, я замѣтила, что она не только легко продѣлываетъ все это, но что ей не нужно даже ощупывать предметы, чтобы разложить ихъ по мѣстамъ. Въ самомъ дѣлѣ, какъ только она брала два предмета и замѣчала, что кубикъ попалъ въ правую, а кирпичикъ въ лѣвую руку, она *тотчасъ* же, легкимъ, изящнымъ движеніемъ перемѣняла предметъ въ рукѣ и *потомъ* уже принималась ощупывать его, какъ мы ее учили и, что очевидно, она считала обязательнымъ. *Узнавала* же предметъ она съ *перваго легкаго прикосновенія*, т. е. *узнавала* его какъ только брала въ руки. Изслѣдуя дальше этотъ случай, я убѣдилась, что у дѣвочки «ambidestrismo funzionale», явленіе очень распространенное между трехъ-четырёхлѣтними дѣтьми.

Я бы охотно произвела болѣе широкое изслѣдованіе этого феномена для одновременнаго воспитанія обѣихъ рукъ. Я повторила эти упражненія съ другими дѣтьми и замѣтила, что они почти всегда узнаютъ предметы до *ощупыванія ихъ контуровъ*. Слѣдовательно, нашъ воспитательный методъ является превосходной ассоціативной гимнастикой, развивая изумительную быстроту сужденій, онъ вполне доступенъ очень маленькимъ дѣтямъ. Эти упражненія стереогностическаго чувства можно всячески варьировать. Они занимаютъ дѣтей, которыя здѣсь не просто воспринимаютъ стимуль, какъ въ термическихъ упражненіяхъ, но конструируютъ цѣлый, хорошо имъ извѣстный предметъ.

Они могутъ ощупывать и солдатиковъ, и шарики и особенно монеты. Они учатся различать мелкія и родственныя формы, какъ, наприкладъ, просо и рисъ.

Дѣти очень гордятся тѣмъ, что умѣютъ *видѣть безъ глазъ*, протягиваютъ свои ручонки и восклицаютъ: «вотъ мои глаза! Я вижу руками, мнѣ уже не нужно глазъ!» И я часто отвѣчаю на ихъ радостные крики: «Ну хорошо, отдайте мнѣ всѣ ваши глаза! На что они вамъ?» А дѣти заливаются смѣхомъ въ отвѣтъ на это и хлопаютъ въ ладоши. Наши малыши изумляютъ насъ своими неожиданными, часто большими успѣхами и порою, когда они бурно радуются какой-нибудь новой побѣдѣ, мы въ глубокомъ раздумьѣ наблюдаемъ ихъ.

Воспитаніе чувствъ вкуса и обонянія.

Воспитаніе чувствъ вкуса и обонянія вещь очень трудная, и я до сихъ поръ не могу говорить о сколько-нибудь удовлетворительныхъ результатахъ, достигнутыхъ мною въ этой области. Могу только замѣтить, что для маленькихъ дѣтей мнѣ не кажутся пригодными упражненія, обычно продѣлываемыя въ психометріи. Мы пользовались приборами Пиццолли, но это не имѣло никакого практическаго значенія.

Обоняніе очень мало развито у дѣтей и потому очень трудно обратить ихъ вниманіе на это чувство.

Мы удачно продѣлывали одинъ опытъ, но повторяли его не настолько часто, чтобы его можно было положить въ основу какого-либо метода. Мы давали ребенку нюхать свѣжія фіалки и цвѣты жасмина, или весною розы, растущія въ горшкахъ у насъ на окнахъ. Потомъ завязывали ребенку глаза и говорили: сейчасъ мы дадимъ тебѣ понюхать цвѣты. Тогда одинъ изъ дѣтей, давалъ ему понюхать, напримѣръ, букетъ фіалокъ и тотъ долженъ былъ отгадать названіе цвѣтка. Для усиленія запаха, мы брали то одинъ цвѣтокъ, то цѣлый букетъ.

Но эта часть воспитанія, какъ и воспитаніе чувства вкуса, я думаю, можетъ успѣшно упражняться во время ѣды, когда ребенокъ непосредственно обоняетъ разные запахи: свѣжаго хлѣба, сливочнаго и оливковаго масла, укуса, разныхъ приправъ, кофе, и эти запахи, вмѣстѣ съ запахомъ цвѣтовъ въ саду, даютъ полезное упражненіе чувству обонянія. Для распознаванія непріятныхъ запаховъ можно брать испорченные продукты: прокисшее, пригорѣлое молоко и т. д.

Что касается развитія вкуса, то методъ прикосновенія къ языку ребенка горькими, кислыми, сладкими и солеными растворами вполне примѣнимъ. Четырехлѣтнія дѣти очень любятъ такія игры, и это пріучаетъ ихъ полоскать ротъ.

Послѣ каждой пробы, они набираютъ изъ стакана тепловатой воды и тщательно полощутъ ротъ. Такимъ образомъ упражненія вкусового чувства пріучаютъ дѣтей къ чистоплотности.

Распознаваніе вкуса можетъ быть также очень цѣннымъ и настоящимъ самовоспитательнымъ упражненіемъ для дѣтей отъ четырехъ до пяти лѣтъ. Въ стеклянные стаканчики сыплотъ бѣлые порошки смѣси хинина, сахара и соли. Ребенку всегда инте-

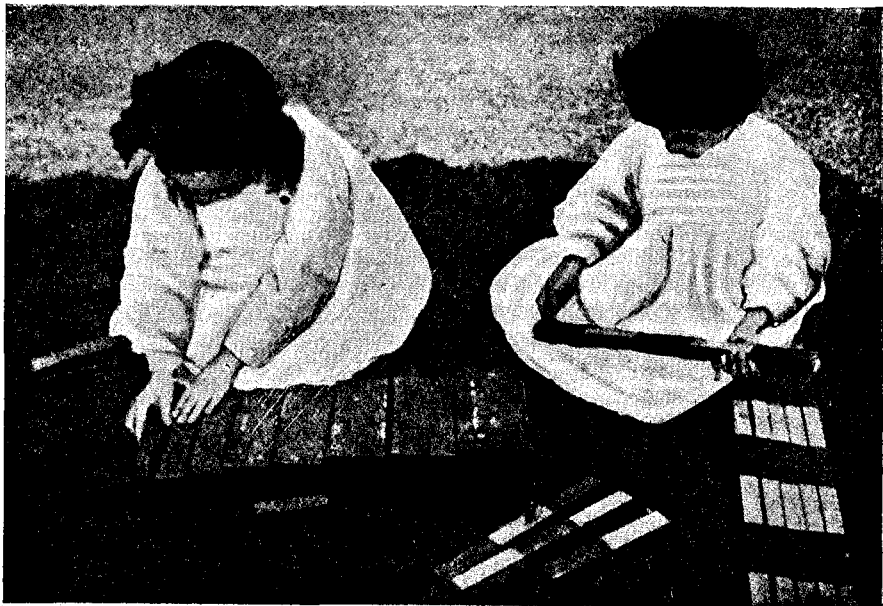
ресно попробовать этотъ бѣлый порошокъ, онъ беретъ на языкъ немного порошку и сейчасъ же прополаскиваетъ ротъ. Въ Миланѣ г-жа Маккерони и докторъ Феррари заказываютъ теперь цѣлый рядъ такихъ порошковъ и конфетъ въ Кооперативной Аптекѣ Гуманитарнаго Общества.

Обѣдъ же, несомнѣнно, является рациональнымъ упражненіемъ для воспитанія вкуса.

Воспитаніе чувства зрѣнія.

1. Зрительно различительное воспріятіе размѣровъ.

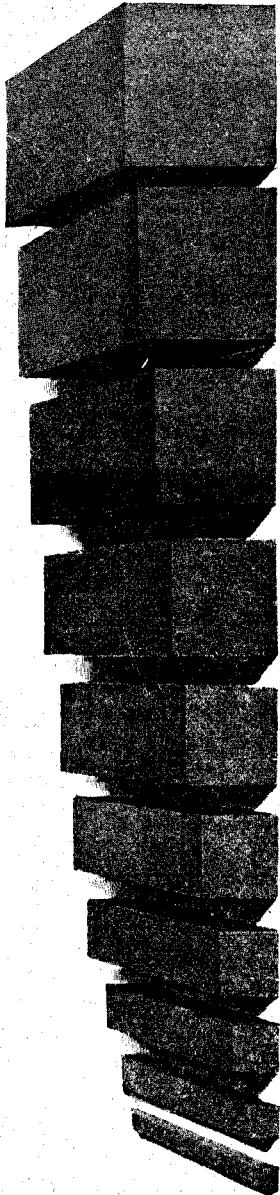
1°. Геометрическіе *вкладныя тѣла*: этотъ наборъ состоитъ изъ трехъ деревянныхъ брусковъ, длиной каждый въ 55 см., вышиной въ 6 см. и шириною въ 8 см. Въ каждомъ брускѣ по десяти круг-



За постройкой лѣстницъ.

лыхъ отверстій, въ каждое отверстіе вставляется по деревянному цилиндрику, цилиндрики эти вынимаются изъ гнѣздъ съ помощью мѣдной пуговицы, придѣланной къ верхней грани каждого цилиндра. Въ цѣломъ все это папоминаеть бруски съ гирями. Въ первомъ

брусѣ цилиндрики все одинаковой высоты (55 миллим.), но разнятся диаметрами. Самый маленький цилиндрик имѣетъ въ диаметрѣ 1 см., а другіе постепенно увеличиваются въ диаметрѣ на полсантиметра вплоть до 55 мм. (Рис. см. выше).



Наборъ 2—а. Призмы.

Во второмъ брусѣ все цилиндры одинаковаго диаметра; диаметръ этотъ равняется половинѣ самаго большаго диаметра въ первомъ брусѣ ($27\frac{1}{2}$ мм.), но высота цилиндриковъ разная. Первый цилиндрикъ представляетъ собою маленький дискъ, высотой въ 1 ст., а высота остальныхъ постепенно увеличивается по 5 мм. вплоть до десятаго цилиндрика, высота котораго равняется 55 мм.

Въ третьемъ брусѣ цилиндры различаются, какъ высотой, такъ и диаметрами: первый имѣетъ 1 см. въ высоту и 1 см. въ диаметрѣ, остальные цилиндры постепенно увеличиваются по полсантиметра и въ высоту и въ диаметрѣ.

Съ помощью такого набора ребенокъ самъ пріучается различать предметы по ихъ *толщинѣ, высотѣ, объему*.

Въ дѣтскомъ саду, тремя этими брусками могутъ играть одновременно трое дѣтей и потомъ передавать ихъ своимъ товарищамъ.

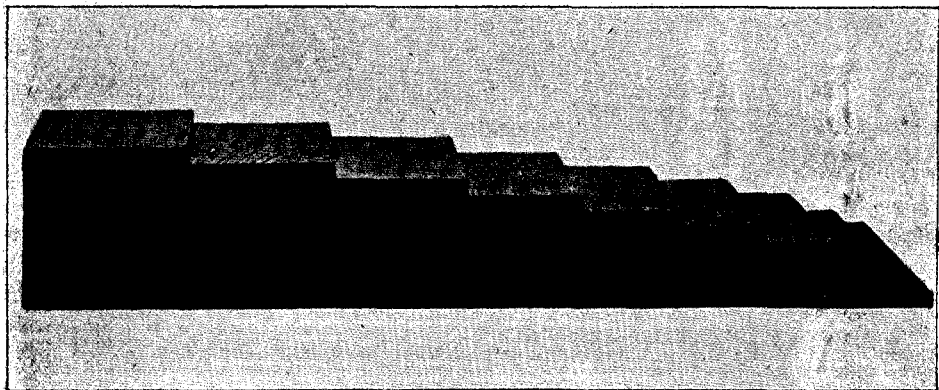
Ребенокъ вынимаетъ цилиндрики изъ гнѣздъ, смѣшиваетъ ихъ на столѣ и потомъ ставитъ каждый цилиндрикъ на свое мѣсто.

Цилиндрики дѣлаются изъ сосноваго дерева и ярко полируются.

20. Большіе бруски постепенно измѣняющихся размѣровъ: въ

этотъ наборъ входятъ четыре группы брусковъ и желательнo бы въ каждомъ Домѣ ребенка имѣть по крайней мѣрѣ по два экземпляра этого набора.

а) *Толщина: предметы толстые и тонкіе.* У насъ десять четырехгранныхъ призмъ, изъ которыхъ самая большая имѣетъ въ основаніи десять сантиметровъ, а основаніе другихъ убываетъ постепенно на одинъ сантиметръ. Длина каждого бруска 20 см. Бруски отполированы и выкрашены въ темно-коричневый цвѣтъ. Ребенокъ разбрасываетъ эти бруски по столу, смѣшиваетъ ихъ и потомъ кладетъ эти бруски одинъ за другимъ такъ,

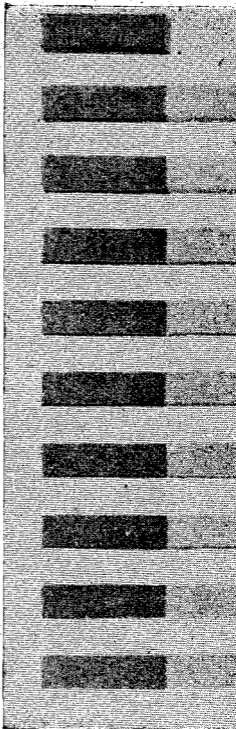


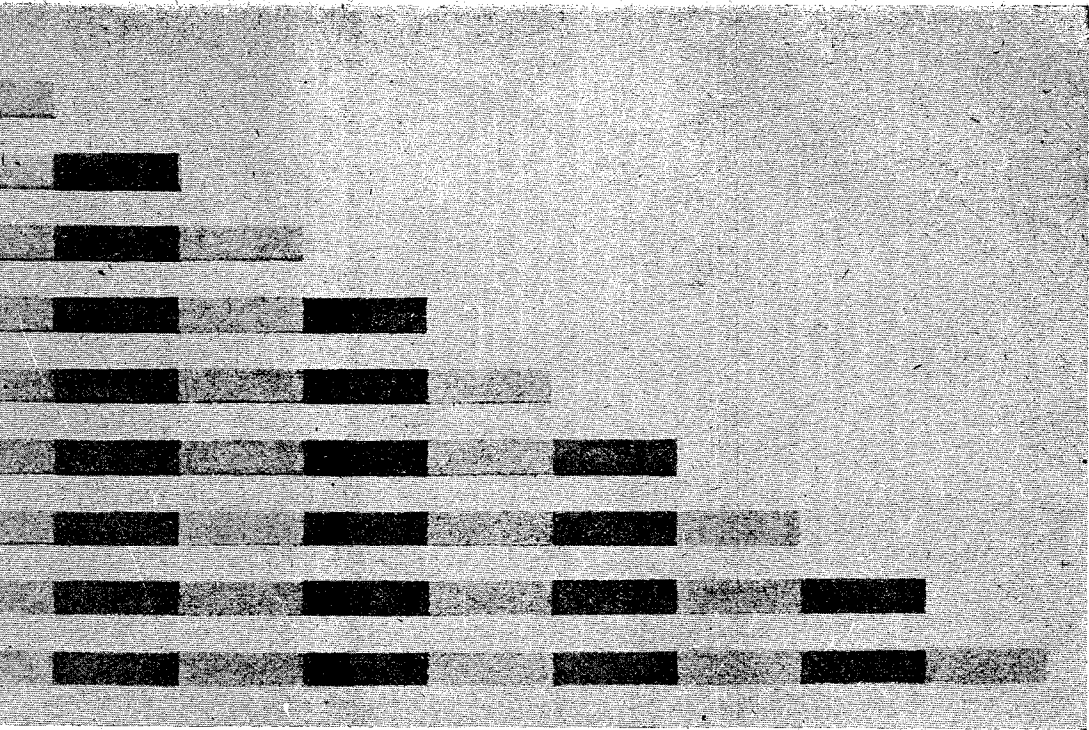
Лѣстница изъ призмъ.

чтобы длина ихъ въ точности совпадала и у него получается родъ лѣстницы, ступени которой становятся все болѣе широкими къ вершинѣ. Начинать строить лѣстницу дѣти могутъ либо съ самой тонкой ступени, либо съ самой толстой, какъ имъ больше нравится.

Контроль этихъ упражненій не *абсолютно точенъ*, какъ въ упражненіяхъ съ цилиндрическими вкладками; тамъ большой цилиндръ не можетъ войти въ маленькое гнѣздо, высокій цилиндръ слишкомъ выдается, если его поставить въ чужое гнѣздо и т. п., а здѣсь, въ этой постройкѣ лѣстницы, ребенокъ самъ *на глазъ* замѣчаетъ ошибку, ибо, если онъ ошибется, лѣстница будетъ неправильная, т. е. можетъ получиться вдругъ высокая ступенька, послѣ которой лѣстница, вмѣсто того чтобы подняться, спустится на ступень.

б) *Длина: предметы длинные и короткіе.* Этотъ наборъ состоитъ

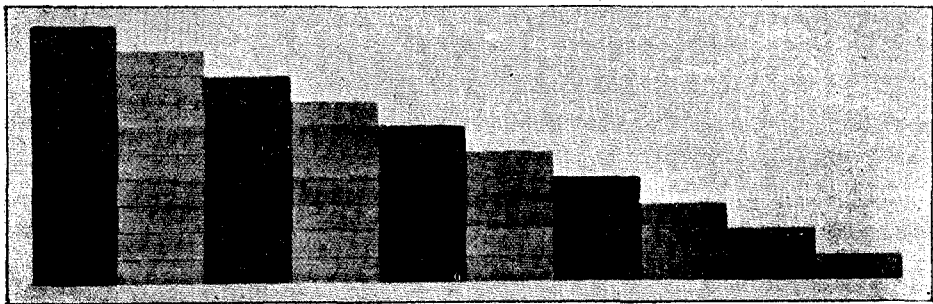




Наборъ 2—в. Палочки.

изъ десяти палочекъ. Палочки четырехгранныя, каждая грань имѣетъ въ поперечникѣ три сантиметра. Первая палочка длиной въ метръ, послѣдняя въ дециметръ. Каждая палочка больше другой на одинъ дециметръ, этотъ одинъ лишній дециметръ попеременно окрашивается то въ красный, то въ синій цвѣтъ. Палочки прикладываютъ одну къ другой, такъ что цвѣта совпадаютъ, образуя нѣсколько поперечныхъ полосъ, всѣ палочки вмѣстѣ имѣютъ тогда видъ прямоугольнаго треугольника, составленнаго какъ бы изъ органическихъ трубъ, убывающихъ по гипотенузѣ.

Ребенокъ разбираетъ эти палочки, беспорядочно разбросанныя



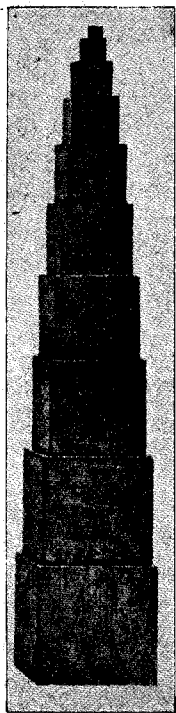
Лѣстница изъ палочекъ.

на столѣ, прикладываетъ ихъ одну къ другой, соотвѣтственно уменьшенію длины, и при этомъ слѣдитъ за совпадениемъ цвѣтовъ. Здѣсь ошибка ребенка явно контролируется, ибо если палочки не будутъ сложены правильно, то нарушится правильность убыванія лѣстницы по гипотенузѣ.

Впослѣдствіи этотъ интересный наборъ палочекъ будетъ намъ очень пужень въ ариеметикѣ; съ его помощью можно учить считать до десяти, дѣлать сложеніе и т. д. кромѣ того, онъ очень облегчаетъ первые шаги въ изученіи десятичной и метрической системы.

с) *Высота: предметы высокіе и низкіе.* Этотъ наборъ состоитъ изъ десяти призмъ, основаніемъ 20×5 см. и высотой постепенно увеличивающейся отъ одного сантиметра до десяти. Призмы покрыты желтымъ лакомъ, а одно изъ оснований (20×5) каждой призмы выкрашено бѣлой краской. Когда ребенокъ по высотѣ разставляетъ призмы (бѣлое основаніе у него всегда сверху), то у него получается лѣстница съ рядомъ одинаковыхъ ступеней.

д) *Объемъ: предметы крупные и мелкіе.* Эта серия состоитъ изъ десяти деревянныхъ кубовъ, выкрашенныхъ розовой краской. Ребро наибольшаго куба равняется десяти сантиметрамъ, у остальныхъ кубовъ ребро послѣдовательно уменьшается по одному сантиметру, вплоть до наименьшаго куба, ребро котораго равняется 1 сантиметру. Къ этой игрѣ нуженъ зеленый коврикъ изъ клеенки или изъ картона. Игра состоитъ въ томъ, что ребенокъ строить башню изъ этихъ кубовъ.



Наборъ 2—d. Башня изъ кубиковъ.

Самый большой кубъ онъ ставитъ въ основаніе башни, за нимъ слѣдующій по величинѣ и такъ до самаго маленькаго куба въ 1 сантиметръ.

Коврикъ разстилается на полу, по нему разбрасываются кубы, ребенокъ, строя башню, то и дѣло становится на колѣни, подымается на ноги и т. д.

Если башня неправильно построена, и какой-нибудь кубъ слишкомъ выступаетъ впередъ, значитъ, ребенокъ допустилъ ошибку; онъ видитъ эту ошибку, и она контролируетъ его дѣйствія. Первая ошибка, какую обыкновенно дѣлаютъ дѣти въ началѣ этой игры, состоитъ въ томъ, что они вмѣсто самаго большого ставятъ въ основаніе второй по величинѣ кубъ, т.-е. путаютъ между собою два самыхъ большихъ куба. Я замѣтила, что ту же ошибку дѣлали и отсталыя дѣти во время опытовъ съ психометрическими инструментами де-Санктиса. На вопросъ: какой самый большой кубъ—ребенокъ почти всегда бралъ не самый большой, а слѣдующій по величинѣ. Дѣти могутъ играть съ любымъ изъ этихъ

четырехъ наборовъ и нѣсколько иначе. Такъ напримѣръ, бруски и пр. они могутъ смѣшивать на одномъ столѣ, а на другомъ столѣ поодаль разставлять ихъ; это имѣетъ то преимущество, что ребенокъ, перенося предметы, сосредоточиваетъ свое вниманіе и все время помнить о величинѣ предмета, который ему надо отыскать среди другихъ.

Такое разнообразіе въ игрѣ очень занимаетъ дѣтей четырехъ-пяти лѣтъ, простое же раскладываніе предметовъ на томъ же столѣ, на какомъ ихъ смѣшали, нравится больше дѣтямъ отъ

трехъ до четырехъ лѣтъ. Дѣти до трехъ лѣтъ подолгу и съ большимъ интересомъ строятъ и разрушаютъ башни изъ розовыхъ кубиковъ.

II. — Зрительно-различительное воспріятіе формъ: воспріятія зрительно-тактильно-мускульныя.

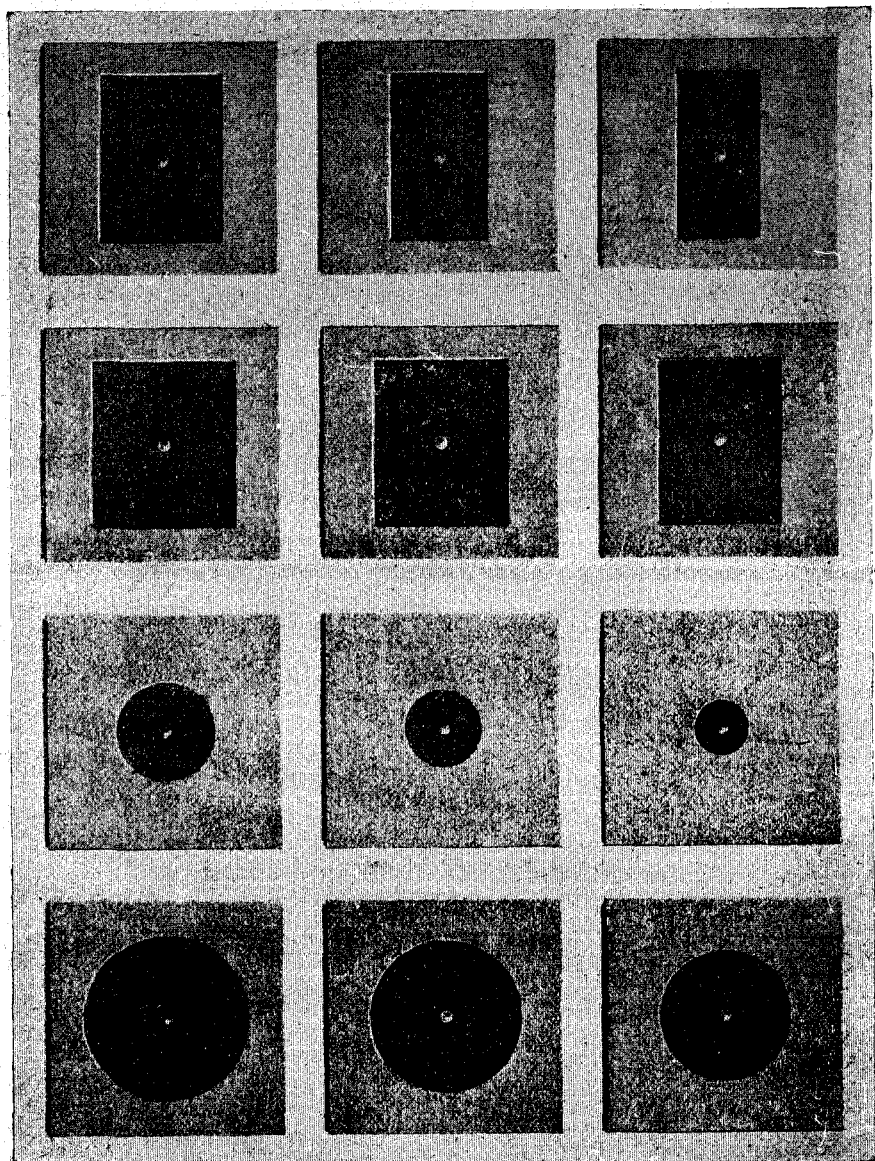
1) Дидактической матеріалъ: плоскія геометрическія вкладки изъ дерева. Мысль о такихъ вкладкахъ впервые возникла у Итара, впоследствии и Сегенъ примѣнялъ ихъ. Въ школѣ для отсталыхъ дѣтей я сдѣлала эти вкладки по образцу Итаровскихъ; я взяла двѣ доски, одна изъ досокъ, нижняя, оставалась сплошной, а верхнюю я прорѣзала насквозь разными геометрическими фигурами, въ эти отверстія, гнѣзда, я вставила соответствующія геометрическія тѣла такъ, чтобы они плотно входили туда. Для того, чтобы ихъ легче было вынимать изъ гнѣздъ, къ каждой фигурѣ придѣлывалась мѣдная кнопка.

У Сегена были: прямоугольникъ, звѣзда, квадратъ, треугольникъ и кругъ, все это окрашено было въ разную краску; окраска ассоціировалась съ формой геометрическаго тѣла и помогала ребенку различать эти формы.

Я въ своей школѣ для отсталыхъ дѣтей заказала по нѣсколькимъ экземпляровъ этого набора: одни для изученія цвѣтовъ, другіе для изученія формъ. Вкладки для изученія цвѣтовъ всѣ были сдѣланы въ видѣ кружковъ, а вкладки для изученія формъ всѣ окрашены были въ синій цвѣтъ. У меня было множество такихъ вкладокъ, самыхъ разнообразныхъ цвѣтовъ, оттѣнковъ и формъ; но матеріалъ, изъ котораго они дѣлались, стоилъ очень дорого (особенно дорого стоила окраска оттѣнковъ), да и весь наборъ былъ слишкомъ громоздокъ.

Въ самое послѣднее время, занимаясь съ нормальными дѣтьми, я путемъ опыта дошла до того, что совсѣмъ перестала примѣнять геометрическія вкладки для изученія цвѣтовъ, такъ какъ при такомъ изученіи у ребенка нѣтъ контроля ошибокъ, и вся задача его заключается только въ томъ, чтобы закрыть фигуру, лежащую передъ нимъ.

Вкладки для изученія формъ я сохранила, нѣсколько видоизмѣнивъ ихъ; мысль объ этомъ видоизмѣненіи пришла мнѣ подъ впечатлѣніемъ выставки ручного труда при исправительномъ заве-



Геометрическія вкладки.

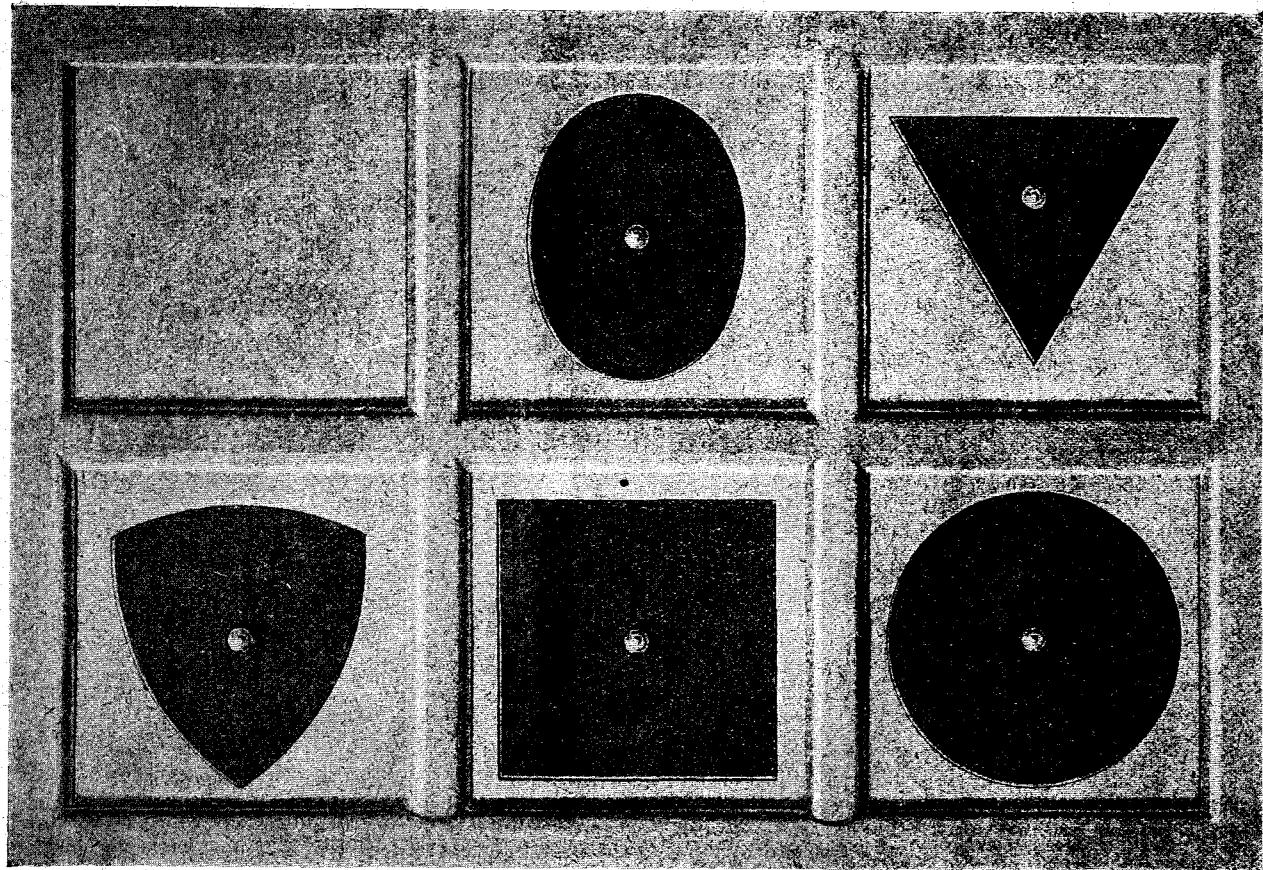
дені св. Михаила въ Римѣ. Я увидѣла здѣсь цѣлый рядъ деревянныхъ пластинокъ, на которыхъ мѣстами были нарисованы разныя геометрическія фигуры, а мѣстами прорѣзаны отверстія для вкладыванія геометрическихъ тѣлъ. Вырѣзанныя деревянные модели геометрическихъ фигуръ надо было или вкладывать въ соответствующія гнѣзда или накладывать на соответственныя фигуры. Цѣлью этой работы было развитіе точности въ вырѣзваніи геометрическихъ фигуръ, точности формы и размѣровъ. Нарисованныя на доскѣ фигуры и прорѣзанныя отверстія для вкладыванія геометрическихъ формъ контролировали правильность работы.

Это навело меня на мысль внести измѣненіе въ мои геометрическія вкладки. Я заказала четырехугольную доску площадью 30×20 см., по краямъ этой доски былъ карнизъ, высотой въ 6 мм. и шириной въ 2 см. Дно доски я просила выкрасить въ темно-синій цвѣтъ; получился родъ низенькаго ящика. Ящикъ этотъ закрывался крышкой, сдѣланной слѣдующимъ образомъ: одна продольная и двѣ поперечныхъ палочки (толщиною въ 2 см. каждая) накладываются накрестъ, такъ что получалось шесть равныхъ квадратовъ. Въ каждый квадратъ вставлялась дощечка (стороной 10 см., толщиной 6 мм.), съ прорѣзаннымъ отверстіемъ для геометрической формы. Все вмѣстѣ составляло раму, крышку ящика, плотно прилегающую къ нему. Всю раму эту можно было свободно вращать.

Въ крышкѣ ящика можно было мѣнять дощечки съ прорѣзанными отверстіями для геометрическихъ формъ и такимъ образомъ очень разнообразить и всевозможно комбинировать эти формы, по усмотрѣнію руководительницы.

Ящикъ, карнизы, крышка—все отполировано и выкрашено блѣдно голубой краской, дно ящика и геометрич. формы—темно-синей. Когда крышка закрыта, а геометрическія формы вынуты, то темно-синее дно ящика кажется дномъ блѣдно голубыхъ деревянныхъ дощечекъ.

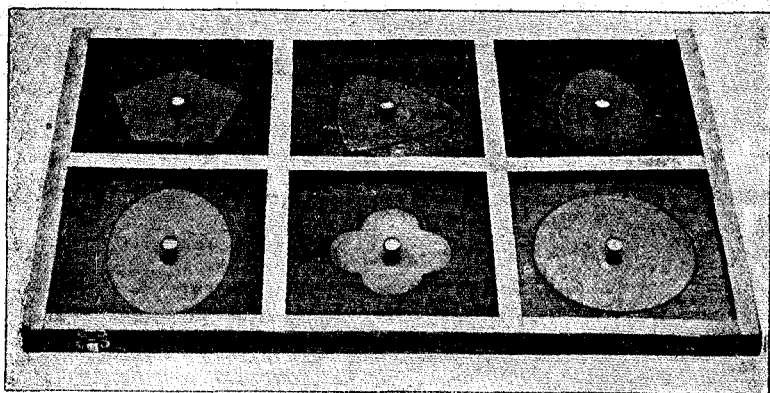
Я заказала еще четыре гладкихъ дощечки того же блѣдно-голубого цвѣта, и если намъ нужно было показывать дѣтямъ только одну или двѣ-три геометрическихъ фигуры, то въ остальные квадраты мы вставляли эти дощечки. Вначалѣ лучше показывать только двѣ, три фигуры, контрастирующія или вообще сильно отличающіяся по своей формѣ, какъ напримѣръ: кругъ и квадратъ или кругъ, квадратъ и равносторонній треугольникъ и т. д.



Рама для геометрических вкладок.

Такимъ образомъ я достигла того, что значительно упростила материалъ, могла произвольно увеличивать число геометрическихъ фигуръ и создавать всевозможныя ихъ комбинаціи.

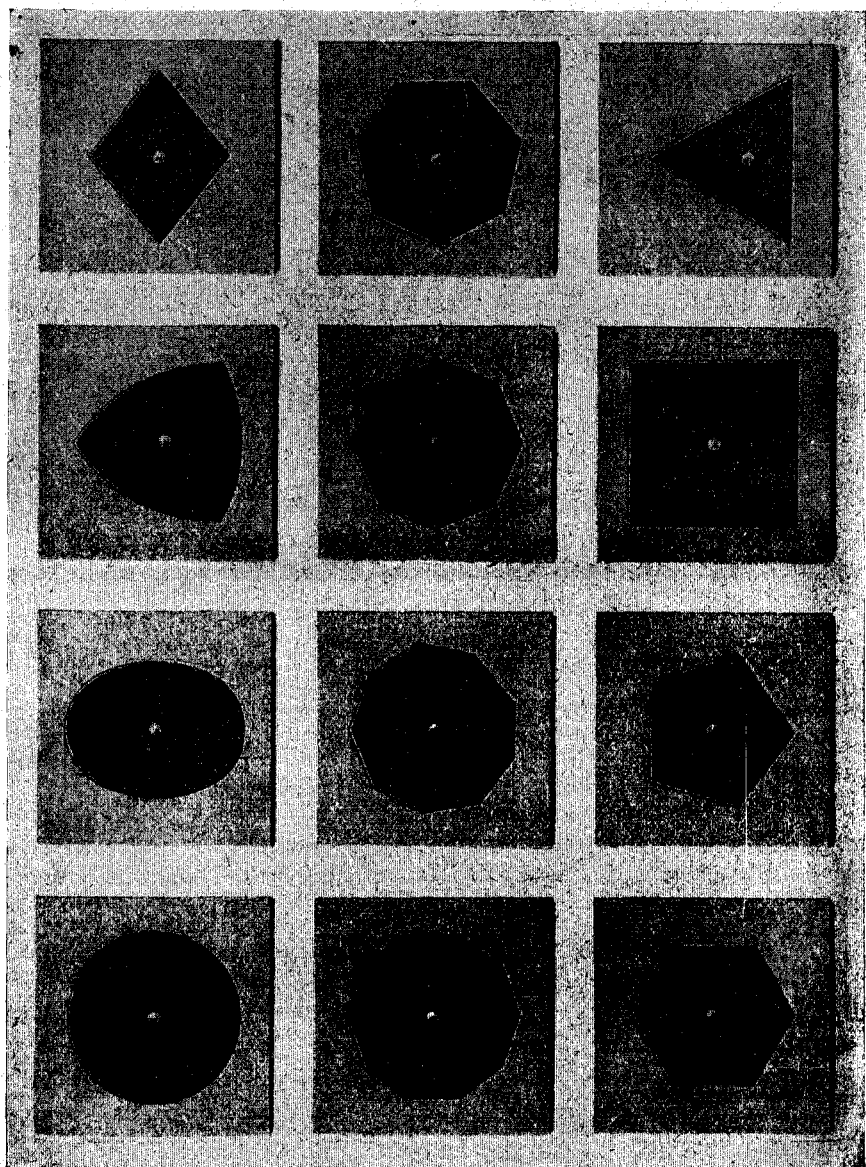
Потомъ я заказала еще маленькій шкапъ (его можно дѣлать и изъ картона и изъ дерева) съ шестью ящиками. Ящики эти стоятъ въ шкапу и каждый изъ нихъ можно выдвигать отдѣльно. Передняя грань опускается и тогда можно выдвинуть или всѣ шесть ящиковъ вмѣстѣ или каждый ящикъ отдѣльно. Въ каждомъ выдвижномъ ящикѣ лежитъ рамка съ шестью квадратами (такая же какъ крышка у ящика). Въ первомъ ящикѣ два квадрата заняты: одинъ ромбомъ, другой трапецидомъ, въ остальные четыре квадрата



Р а м а.

вставлены гладкія дощечки. Во второмъ ящикѣ—въ одинъ квадратъ вставлена гладкая дощечка, а въ остальные—пять прямоугольниковъ одинаковой длины, по различной ширины. Въ третьемъ ящикѣ лежитъ шесть кружковъ, постепенно уменьшающихся въ діаметръ, въ четвертомъ—шесть треугольниковъ, въ пятомъ—шесть многоугольниковъ, отъ пятиугольника до десятиугольника, и въ шестомъ—шесть кривыхъ фигуръ (эллипсъ, овалъ и т. д.) и одна фигура въ видѣ цвѣтка, состоящая изъ четырехъ пересѣченныхъ дугъ.

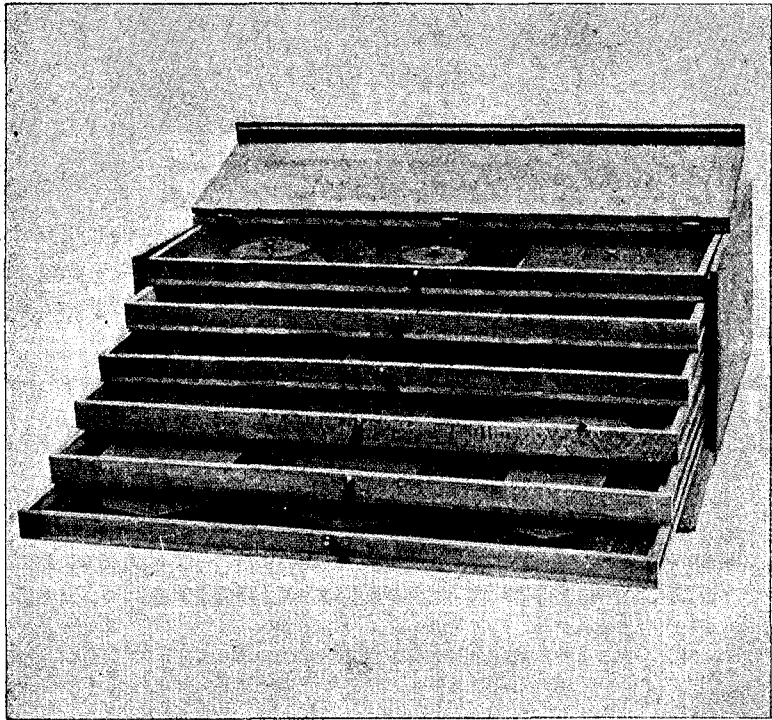
Къ этому материалу добавляются бѣлыя квадратныя карточки (по 10 см. сторона). На первой серіи карточекъ наклеены геометрическія фигуры, вырѣзанныя изъ синяго картона. Эти фигуры по формѣ и величинѣ повторяютъ собою всѣ геометрическія фигуры



Геометрическія вкладки.

въ маленькомъ шкапу и въ ящикѣ. На второй серіи квадратныхъ карточекъ наклеенъ синій контуръ тѣхъ же геометрическихъ фигуръ, шириною въ 1 см. На третьей серіи такихъ же карточекъ этотъ контуръ *обведенъ* только *черной линіей*.

Итакъ у насъ есть слѣдующій дидактическій матеріалъ: 1) ящикъ съ коллекціей геометрическихъ формочекъ, 2) шкапъ съ выдвиж-

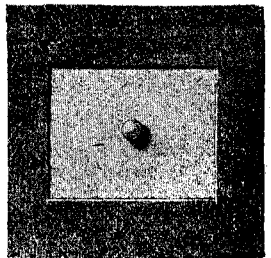
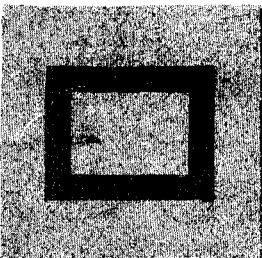
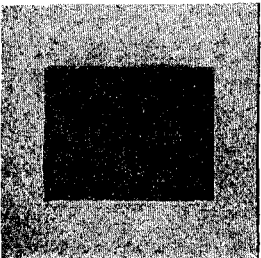
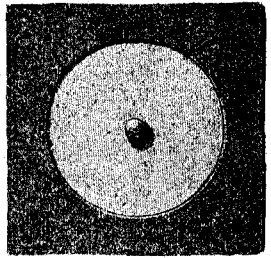
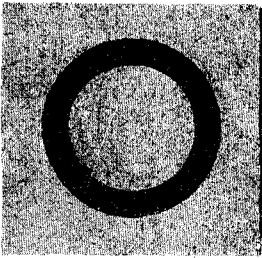
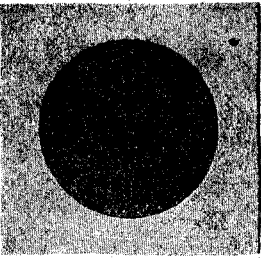
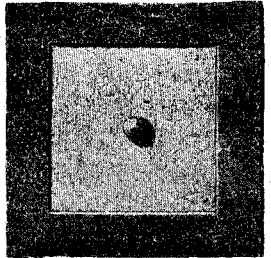
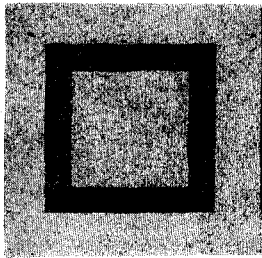
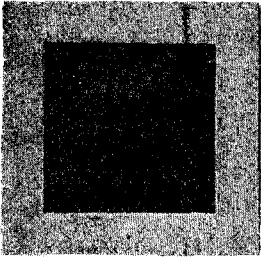
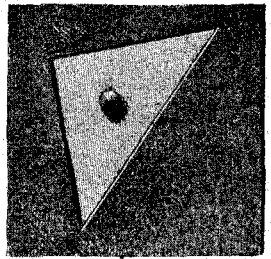
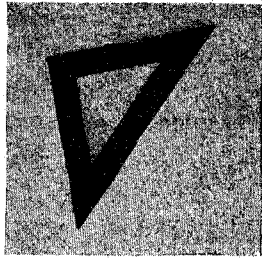
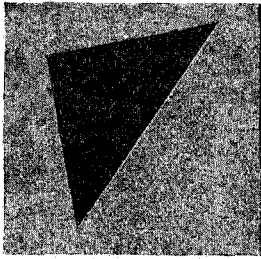


Шкапъ съ выдвижными ящиками.

ными ящиками, въ которомъ помѣщаются рамки съ геометрическими вкладками и 3) три серіи карточекъ.

Упражненіе со вкладками. Ребенку дается ящикъ со вставными геометрическими формочками, онъ вынимаетъ эти формочки, смѣшиваетъ ихъ на столѣ и потомъ старается разставить по мѣстамъ.

Въ эту игру играютъ также дѣти моложе трехъ лѣтъ, хотя она и не такъ увлекаетъ ихъ, какъ игра съ цилиндриками. Я, напримѣръ, никогда не замѣчала, чтобы ребенокъ повторялъ это упражненіе



Геометрическія вкладки.

больше пяти, шести разъ кряду, и объясняю это тѣмъ что дѣти на это упражненіе тратятъ слишкомъ много *энергии*; имъ надо внимательно присмотрѣться къ формочкѣ, къ отверстию и *узнать*, какую фигуру куда вставить.

Вначалѣ дѣти дѣлаютъ много ошибокъ, напримѣръ, пытаются вставить треугольникъ въ гнѣздо трапецоида, прямоугольника и т. д. Или же, взявъ прямоугольникъ и догадавшись, куда его нужно вставить, они кладутъ его короткой стороной поперекъ длинной стороны гнѣзда и только послѣ цѣлаго ряда попытокъ имъ удается вставить его правильно. Но уже въ третій, четвертый разъ дѣти



Упражненіе съ геометрическими вкладками.

узнаютъ геометрическія формочки съ *изумительной* легкостью и размѣщаютъ ихъ съ увѣренностью, нѣсколько даже небрежной, какъ бы *пренебрегая слишкомъ легкимъ упражненіемъ*.

И уже съ этого момента ребенокъ можетъ «методически наблюдать» геометрическія формы. Мы мѣняемъ геометрическія тѣла въ рамкѣ и постепенно переходимъ отъ контрастирующихъ къ сходнымъ между собою. Ребенокъ присматривается къ формамъ геометрическихъ тѣлъ, упражненіе становится все болѣе легкимъ, и онъ уже безъ труда ставитъ эти формочки на свои мѣста.

Вначалѣ этихъ упражненій, когда ребенокъ видитъ контра-

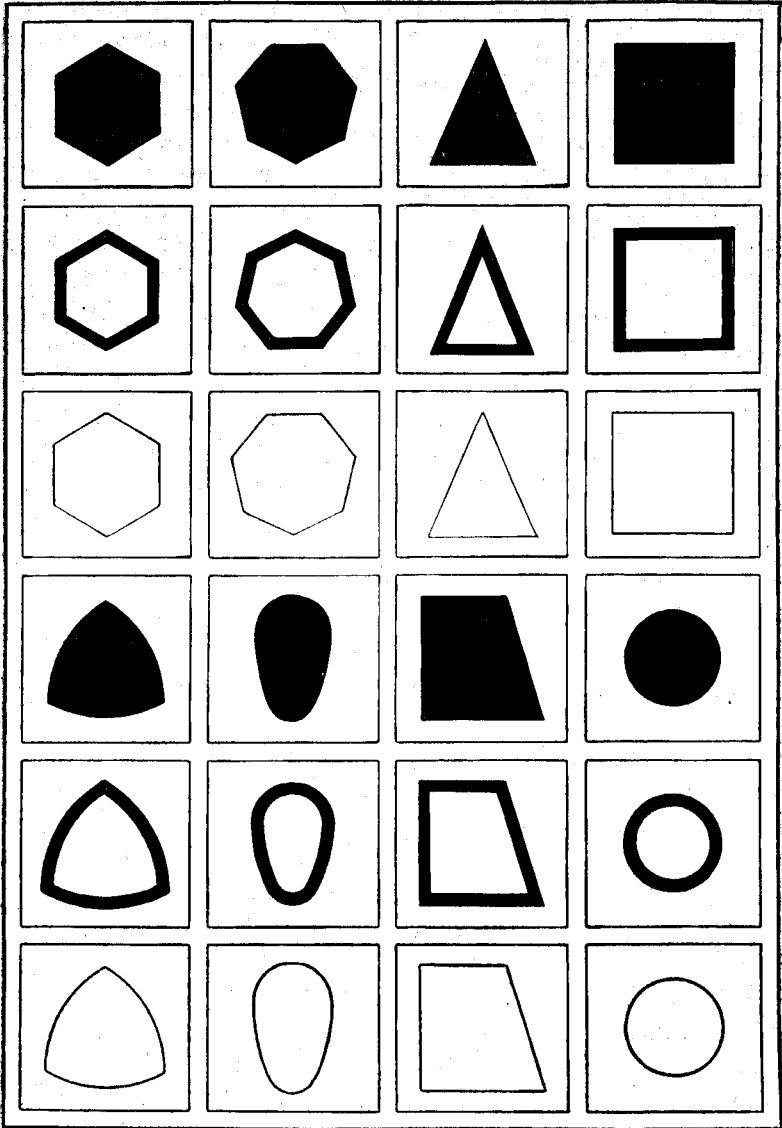
стирующія фигуры, ему очень легко распознавать их; этому помогаетъ еще ассоціація зрительнаго впечатлѣнія—съ мускульнотактильнымъ воспріятіемъ формы. Я заставляла ребенка ощупывать контуръ геометрической формочки *указательнымъ пальцемъ правой руки* и затѣмъ продѣлывать то же самое съ отверстіемъ, въ которое вставляется эта формочка. Я замѣтила, что скоро это движеніе становится у ребенка *привычнымъ* и достигнуть этого совсѣмъ нетрудно, потому что обыкновенно всѣ дѣти очень любятъ *трогать* все, что попадаетъ имъ подъ руку.

Занимаясь съ отсталыми дѣтьми я замѣтила, что у нихъ, изъ разнообразныхъ формъ чувственной памяти, раньше всего развивается память мускульныхъ ощущеній. Часто дѣти не могутъ узнать геометрическую форму *при взглядѣ* на нее и узнаютъ ее, *притрагиваясь* къ ней, то есть ощупавъ всѣ ея контуры. Это справедливо и для огромнаго большинства нормальныхъ дѣтей: затрудняясь, куда помѣстить какую-нибудь геометрическую формочку, они долго вертятъ ее въ рукахъ и только тогда могутъ вставить ее на мѣсто, когда обведутъ рукой и контуры формочки и контуры соответствующаго ей отверстія. Несомнѣнно, что ассоціація мускульнотактильнаго чувства съ чувствомъ зрѣнія очень облегчаетъ воспріятіе формъ и лучше закрѣпляетъ ихъ въ памяти.

Во всѣхъ этихъ упражненіяхъ контроль абсолютенъ, какъ и въ упражненіяхъ съ цилиндриками: фигура можетъ войти только въ соответствующее ей отверстіе; поэтому ребенокъ можетъ играть *самъ, одинъ*, съ этими вставными формочками, и это упражненіе является однимъ изъ лучшихъ и дѣйствительныхъ упражненій для сенсорнаго самовоспитанія.

Упражненія съ тремя группами карточекъ.

1-ая группа. Мы даемъ ребенку бѣлыя квадратныя карточки съ наклеенными на нихъ разнообразными геометрическими фигурами изъ синяго картона и геометрическія формочки, соответствующія этимъ фигурамъ; потомъ перемѣшиваемъ формочки. Ребенокъ раскладываетъ въ рядъ карточки, (что очень занимаетъ его), потомъ накладываетъ на синія геометрическія фигуры соответствующія геометрическія тѣла. Здѣсь зрѣніе контролируетъ ошибки: ребенокъ долженъ *узнать* геометрическое тѣло и аккуратно наложить его на синюю фигуру такъ, чтобы оно совсѣмъ закрыло эту фигуру.



Карточки 3-хъ группъ.

Ребенокъ всегда еще обводитъ контуры наклеенныхъ фигуръ (эти движенія онъ очень охотно выполняетъ) и, кромѣ того, положивъ на нихъ какое-либо геометрическое тѣло, онъ и его обводитъ пальцемъ, прилаживая до тѣхъ поръ, пока не будетъ въ точности покрыта синяя фигура.

2-ая группа. Мы даемъ ребенку бѣлыя квадратныя карточки, съ наклееннымъ на нихъ синимъ контуромъ геометрическихъ фигуръ (въ 1 см. ширины) и соответствующія геометрическія тѣла. Благодаря этому упражненію, ребенокъ постепенно переходитъ отъ *конкретнаго* къ *абстрактному*. Сначала онъ имѣлъ дѣло только съ предметами *трехъ измѣреній* (цилиндриками, геометрическими вкладками) потомъ перешелъ къ *плоскости*, къ *плоской фигурѣ* (синія геометрическія фигуры, наклеенныя на квадратныя карточки) и, наконецъ, теперь онъ переходитъ къ линіи (синій контуръ фигуръ). Но эта линія для него не только абстрактный контуръ какой-нибудь фигуры. Это *путь, который онъ такъ часто проходилъ своимъ указательнымъ пальцемъ*, это—*слѣдъ движенія*, которое онъ производилъ. И вотъ теперь, когда онъ водитъ пальцемъ по синему контуру, ему кажется, что онъ дѣйствительно оставляетъ слѣдъ, ибо фигура закрывается и открывается по мѣрѣ того, какъ онъ двигаетъ пальцемъ. Глазъ все время слѣдитъ за этимъ движеніемъ, направляетъ его. Но самое это движеніе *уже подготовлялось* тогда, когда ребенокъ обводилъ еще контуры деревянныхъ геометрическихъ тѣлъ.

3-я серія. Мы даемъ ребенку бѣлыя квадратныя карточки съ обведеннымъ на нихъ одной черной линіей контуромъ геометрическихъ фигуръ и, соответствующія геометрическія тѣла. Здѣсь онъ уже окончательно переходитъ къ *линіи*, то есть къ абстракціи, но и тутъ эта абстракція является результатомъ движенія. Правда, это уже не слѣдъ, оставленный пальцемъ (какъ въ синемъ контурѣ шириной въ 1 см.), а это, можетъ быть, напимѣрь, слѣдъ карандаша, которымъ ребенокъ ведетъ по линіи фигуры.

Когда ребенокъ обводитъ контуры фигуръ и накладываетъ на нихъ соответствующія геометрическія тѣла, онъ ярко представляетъ себѣ каждое изъ этихъ тѣлъ, которое возникло въ его представленіи изъ цѣлаго ряда конкретныхъ, зрительныхъ и двигательныхъ образовъ.

Слѣдовательно, ребенокъ учится прослѣживать глазами контуры нарисованныхъ фигуръ, а также учится обрисовывать эти фигуры движеніемъ руки.

III. Зрительно-различительное воспріятіе цвѣтовъ: воспитаніе хроматическаго чувства.

Нашъ матеріаль состоитъ:

а) изъ различно окрашенныхъ тканей: гладкихъ, въ полоску, въ клѣтку (шотландскія матеріи), цвѣточками, точечками, горошками и т. д.

б) матерчатыхъ «нѣмецкихъ куколъ» съ волосами изъ пестрой шерсти.

с) шерстяныхъ мячей яркой окраски. Этотъ матеріаль служить, главнымъ образомъ, для *уроковъ о цвѣтахъ*.

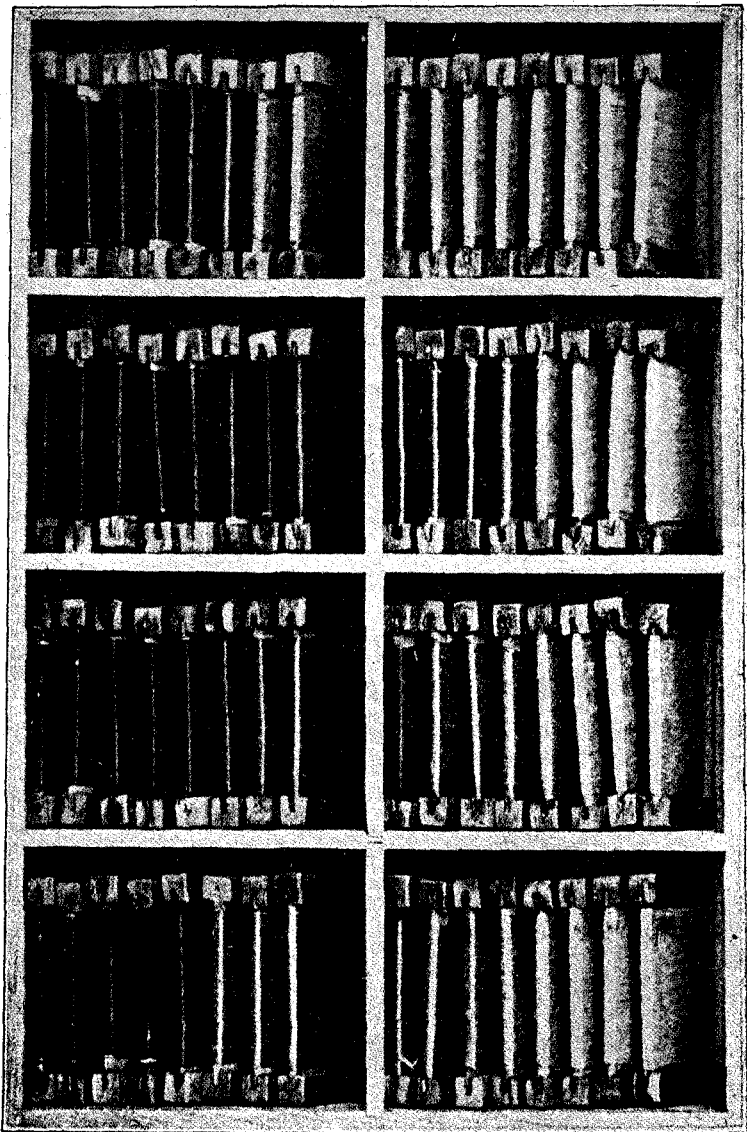
Дидактической матеріаль для *воспитанія хроматическаго чувства*, на которомъ я остановилась послѣ цѣлаго ряда опытовъ съ дѣтьми нормальными¹⁾, состоитъ изъ маленькихъ продолговатыхъ дощечекъ, обмотанныхъ цвѣтной шерстью или шелкомъ. Эти дощечки имѣютъ по краямъ деревянные брусочки, чтобы шелкъ не касался стола и не пачкался. Ребенокъ беретъ табличку за деревянные края и такимъ образомъ не пачкаетъ нѣжныхъ цвѣтовъ руками,

Я выбрала восемь цвѣтовъ, каждый въ восьми оттѣнкахъ. Всего получилось 64 дощечки. Цвѣта эти слѣдующіе: черный (отъ сѣраго до бѣлаго), красный, оранжевый, желтый, зеленый, синій, фіолетовый и коричневый (*marroone*). Къ нимъ имѣются дубликаты, значить вся серія состоитъ изъ 128 дощечекъ.

Они хранятся въ двухъ металлическихъ ящикахъ (по 64 дощечки въ каждомъ). Ящикъ раздѣленъ на восемь отдѣленій, и въ каждомъ отдѣленіи лежатъ таблички восьми оттѣнковъ каждаго цвѣта.

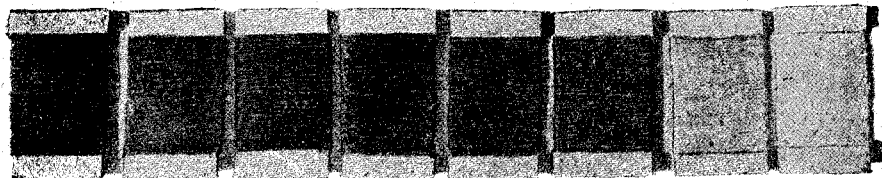
Упражненія. Мы беремъ три самыхъ яркихъ цвѣта попарно (напримѣръ, 2 красныхъ, 2 синихъ, 2 желтыхъ) и кладемъ ихъ на столъ передъ ребенкомъ. Показавъ ему одинъ изъ цвѣтовъ, мы просимъ его найти такой же среди другихъ дощечекъ, беспорядочно разбросанныхъ на столѣ; найдя дубликатъ, ребенокъ кладетъ его рядомъ со своей дощечкой и, такимъ образомъ, получается столбецъ попарно сложенныхъ дощечекъ. Постепенно ребенокъ составляетъ изъ шестнадцати дощечекъ столбецъ всѣхъ восьми яркихъ цвѣтовъ. Отъ самыхъ яркихъ цвѣтовъ мы пере-

¹⁾ Въ пріютѣ для остальныхъ дѣтей я, какъ уже было сказано, пользовалась геометрическими вкладками.



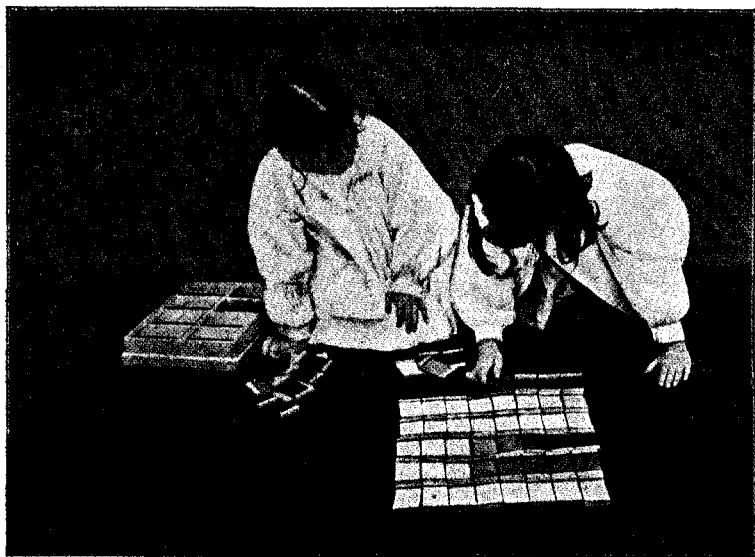
Цвѣтныя мушки.

ходимъ къ легкимъ оттѣнкамъ и показыва ребенку двѣ—три таблички одного цвѣта, но разныхъ оттѣнковъ, учимъ его располагать ихъ въ порядкѣ постепенности. Затѣмъ показываемъ всѣ восемь оттѣнковъ каждаго цвѣта. Наконецъ, смѣшавъ по восьми



Цвѣтныя мотушки.

оттѣнковъ двухъ цвѣтовъ (напримѣръ краснаго и синяго), мы предлагаемъ ребенку выдѣлить группы и расположить оттѣнки въ каждой группѣ, при этомъ постепенно переходимъ къ тому, что



Упражненія въ хроматич. чувствѣ.

показываемъ группы все болѣе родственныхъ между собою цвѣтовъ (напр. синій и фіолетовый, желтый и оранжевый и т. д.).

Въ одномъ изъ «Домовъ ребенка», я наблюдала дѣтей, игравшихъ съ большимъ интересомъ и съ поразительной ловкостью въ

слѣдующую игру: на столѣ за которымъ сидятъ дѣти, руководительница кладетъ нѣсколько цвѣтныхъ группъ, по количеству играющихъ дѣтей—напр. три группы цвѣтовъ. Потомъ обращаетъ вниманіе каждаго ребенка на цвѣтъ, который онъ хочетъ выбрать, или который она сама ему назначаетъ. Послѣ этого, всѣ цвѣтныя группы на столѣ смѣшиваются. Каждый ребенокъ быстро выбираетъ изъ кучи разбросанныхъ на столѣ табличекъ всѣ оттѣнки своего цвѣта и старается разложить ихъ такъ, чтобы получилась лента постепенно блѣднѣющихъ оттѣнковъ.

Въ другомъ «Домѣ ребенка» я видѣла, какъ дѣти высыпали на столѣ изъ ящика всѣ 64 таблички, долго смѣшивали ихъ, потомъ быстро собирали въ группы и раскладывали ихъ по оттѣнкамъ, составляя нѣчто въ родѣ коврика, изъ нѣжно оттѣненныхъ и постепенно убывающихъ цвѣтовъ.

Мы поражаемся той ловкости, съ которой дѣти играютъ въ эту игру; даже трехлѣтніе малютки быстро начинаютъ раскладывать оттѣнки по градаціамъ.

Опытъ съ памятью на цвѣта производится такимъ образомъ: ребенку показываютъ какой-нибудь цвѣтъ; послѣ чего онъ долженъ выбрать изъ всей группы цвѣтовъ самый близкій къ нему оттѣнокъ. Обычно дѣти почти не дѣлаютъ ошибокъ въ этой игрѣ. Часто пятилѣтній ребенокъ съ большимъ интересомъ и настойчивостью подолгу сравниваетъ двѣ таблички для того, чтобы опредѣлить ихъ сходство.

Вначалѣ, для измѣренія памяти я пользовалась приборомъ Пицолли, состоящимъ изъ темнаго диска съ прорѣзаннымъ на верху полулуннымъ отверстиемъ. Въ немъ быстро смѣняются цвѣта отъ вращенія другого маленькаго диска, раздѣленнаго на пестрыя радіальныя полосы. Руководительница обращаетъ вниманіе ребенка на какой-нибудь цвѣтъ, потомъ вращаетъ дискъ, и ребенокъ долженъ указать этотъ цвѣтъ, когда онъ покажется въ отверстіи. Но это упражненіе не занимаетъ ребенка, такъ какъ лишаетъ его самостоятельности. Онъ не можетъ *самъ* контролировать своихъ ошибокъ, поэтому приборъ Пицолли не годится для воспитанія чувствъ.

Упражненія въ распознаваніи звуковъ.

Для этихъ упражненій наиболѣе подходящимъ мы считаемъ дидактической матеріаль, который введенъ въ американскихъ и германскихъ школахъ для глухонѣмыхъ. Главное его назначеніе заключается въ томъ, чтобы научить глухого сосредоточивать свое вниманіе на разныхъ «модуляціяхъ человѣческаго голоса»; такимъ образомъ, эти упражненія являются какъ-бы введеніемъ въ изученіе искусства рѣчи.

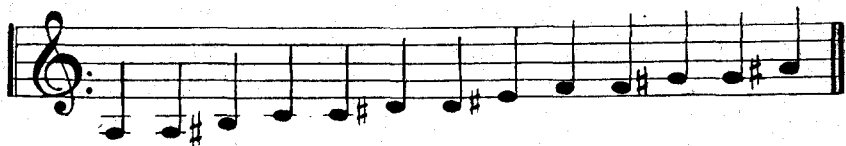
Въ первые годы дѣтства необходимо удѣлять много вниманія воспитанію рѣчи (*l'educazione del linguaggio*). Очень важно приучить ухо ребенка ко всякаго рода шумамъ такъ, чтобы оно могло отличить самый легкій шумъ и сравнить его со звукомъ, чтобы оно стало чувствительнымъ къ грубымъ и нестройнымъ шумамъ. Такое воспитаніе чувства слуха преслѣдуетъ еще и другую цѣль: оно развиваетъ эстетическое чувство и очень помогаетъ при выработкѣ практической дисциплины (*pratica disciplinare*). Вѣдь дѣти такъ часто нарушаютъ порядокъ крикомъ и шумомъ опрокидываемыхъ и бросаемыхъ предметовъ, что имъ нетрудно понять, что такое шумъ.

Строго научное воспитаніе чувства слуха практически невысказано при обычномъ дидактическомъ методѣ. Это и очень понятно, такъ какъ здѣсь ребенокъ не можетъ упражняться самостоятельно, какъ это возможно было въ области другихъ чувствъ. Еслибы всѣ дѣти одновременно вздумали играть инструментами, воспроизводящими гамму звуковъ, то получился бы нестройный, оглушительный трезвонъ. Для того же, чтобы дѣти могли различать звуки, нужна абсолютная тишина.

Синьорина Маккерони, руководительница Миланскаго «Дома ребенка», изобрѣла и заказала въ Ливорно наборъ изъ тринадцати

колокольчиковъ, подвѣшанныхъ къ черной деревянной пластинкѣ. Эти колокольчики совершенно *тождественны* по внѣшнему виду, но если ихъ ударяютъ молоточками, они даютъ слѣдующіе тринадцать тоновъ:

Весь наборъ состоитъ изъ двухъ рядовъ колокольчиковъ, по тринадцать въ каждомъ и изъ четырехъ молоточковъ. Ударивъ въ одинъ



изъ колокольчиковъ въ первомъ ряду, ребенокъ долженъ отыскать соответствующій звукъ во второмъ. Но это упражненіе слишкомъ трудно, такъ какъ дѣти не всегда съ одинаковой силой бьютъ молоточкомъ и потому производятъ звуки, различные по силѣ. Даже когда ударяетъ учительница, дѣти часто съ трудомъ находятъ разницу въ нихъ. Мнѣ, во всякомъ случаѣ, кажется, что эти колокольчики практически не достигаютъ своей цѣли. Мы въ «Домѣ ребенка», для распознаванія *звуковъ* ввели серію свистковъ Пиццолли и серію камертоновъ.

Для распознаванія *оттѣнковъ шума* мы наполняемъ коробочки болѣе или менѣе мелкими вещами (отъ песка до гальки) и, встряхивая ихъ, производимъ шумъ.

Обычно я продѣлываю слѣдующее: прошу руководительницу возстановить тишину обычными мѣрами и потомъ, все больше и больше понижая голосъ, я водворяю еще болѣе глубокую тишину. Я произношу: ш-ш, тише, тише! то рѣзко и коротко, то протяжно и тихо, почти шопотомъ. Дѣти понемногу успокаиваются. Я все время повторяю: тише, еще тише! и сама начинаю говорить едва слышнымъ голосомъ. Мой голосъ звучитъ то, какъ отдаленные удары колокола, то напоминаетъ голосъ человѣка, готоваго лишиться чувствъ: «Вотъ я слышу стѣнные часы. Слышу *какъ* летаютъ мухи и мошки».

Дѣти въ восхищеніи соблюдаютъ абсолютную тишину, и кажется, будто въ комнатѣ никого нѣтъ.

«Закроемъ глаза»,—говорю я дѣтямъ.

И вотъ эта игра, въ которую дѣти иногда играютъ, пріучаетъ ихъ къ спокойствію и къ абсолютной тишинѣ настолько, что, если

кто-нибудь во время игры нарушить эту тишину, мнѣ достаточно одного тихаго слова, взгляда, чтобы возстановить ее.

Въ такой тишинѣ мы начинаемъ производить различныя шумы и звуки, вначалѣ сильно контрастирующіе, а затѣмъ все болѣе сходныя; иногда мы сравниваемъ шумы и звуки.

Мнѣ кажется, что лучшихъ результатовъ мы достигали самыми примитивными средствами, какими пользовался еще Итаръ въ 1805 г. Онъ бралъ барабанъ и звонокъ; урокъ его состоялъ въ томъ, что онъ демонстрировалъ рядъ барабановъ, дававшихъ шумы или вѣрнѣе тяжелыя гармоническіе звуки (ибо и барабанъ принадлежитъ къ музыкальнымъ инструментамъ), и рядъ звонковъ отъ колокола до колокольчиковъ. Ни камертонъ, ни свистки, ни коробочки, ничто такъ не привлекаетъ ребенка и не воспитываетъ такъ его слуха, какъ эти инструменты.

И, можетъ быть, не случайно двѣ великихъ стихіи жизни, духъ ненависти (война) и духъ любви (религія), ввели эти два разные инструмента: барабанъ и колоколь.

Мнѣ кажется, что дѣти, очарованныя тишиной, начинаютъ чутко прислушиваться то къ густымъ и мягкимъ, то къ рѣзкимъ и веселымъ звукамъ хорошо подобранныхъ колокольчиковъ. И когда не только слухомъ, но и всѣмъ существомъ своимъ они почувствуютъ эти звуки, когда они инстинктомъ поймутъ, что такое покой каждаго нерва (расе fibrillare), тогда они перестанутъ любить рѣзкіе звуки и сдѣлаются чувствительны къ грубому шуму.

Такъ, истинный музыкантъ страдаетъ отъ рѣзкихъ или диссоциирующихъ нотъ. Мнѣ не нужно доказывать примѣрами всю важность подобнаго воспитанія для дѣтей простонародья. Новыя поколѣнія вырастутъ болѣе уравновѣшенными; имъ чужды будутъ шумъ и безпорядокъ тѣхъ страшныхъ домовъ, въ тѣснотѣ которыхъ живутъ бѣдняки, отданные въ жертву самымъ низменнымъ, самымъ животнымъ инстинктамъ.

Музыкальное воспитаніе. Оно должно быть тщательнымъ и методическимъ. Часто дѣти равнодушно проходятъ мимо хорошаго музыканта, какъ прошло бы и животное—они не воспринимаютъ комплекса звуковъ. Уличныя дѣти собираются вокругъ шарманщика, но кажется будто имъ больше удовольствія доставляетъ шумъ, чѣмъ звуки.

Для музыкальнаго воспитанія надо создать, какъ инструменты, такъ и музыку. Цѣль инструментовъ не только въ томъ, чтобы

научить распознавать звуки, но и въ пробужденіи чувства *ритма*, въ *поощреніи* къ спокойнымъ, координированнымъ движеніямъ тѣхъ мускуловъ, которые уже вибрировали въ тишинѣ неподвижности.

Я думаю, что для этой цѣли подходятъ больше всего струнные инструменты, особенно упрощенная арфа или лира. Барабанъ, колоколь и арфа это три великихъ инструмента человѣчества. Арфа— символъ интимной жизни человѣка; легенда вложила ее въ руки Орфея, народныя преданія—въ руки волшебницы, въ новеллахъ рассказываютъ о томъ, какъ принцесса игрой на арфѣ покорила сердце прекраснаго принца,—словомъ вездѣ ее относятъ ко временамъ мирнаго и простодушнаго человѣчества, къ житію, подобному несложной дѣтской жизни. Учительница при помощи фортепіано никогда не *воспитаетъ* музыкальнаго слуха дѣтей.

Ребенокъ хочетъ и ждетъ, чтобы его всячески очаровывали, какъ взглядами, такъ и *движеніями*. Склонившись къ окружившимъ ее дѣтямъ, свободнымъ въ своихъ проявленіяхъ, и перебирая струны въ несложномъ ритмѣ, учительница всегда лучше почувствуетъ душу ребенка и войдетъ въ *общеніе* съ ней. Еще лучше, если при этомъ она поетъ, и дѣти могутъ пѣть вмѣстѣ съ ней. Тогда она можетъ или выбрать пѣсни, наиболѣе «пригодныя для воспитанія», тѣ пѣсни—которымъ въ состояніи подпѣвать всѣ дѣти, или подобрать пѣсни сообразно различію возрастовъ такъ, чтобы всякую пѣсню могли добровольно подхватывать либо старшія, либо младшія дѣти. Во всякомъ случаѣ, я увѣрена, что простые, примитивные инструменты (вольтка и всѣ струнные) глубже проникнуть въ душу ребенка, вызывая въ немъ пѣжкость и спокойствіе.

Наоборотъ, духовые инструменты (труба, свирѣль) вызываютъ ритмическія мускульныя движенія и очень полезную самопроизвольную гимнастику, т. е. танецъ. Этотъ танецъ скорѣй долженъ походить на веселыя, вольтыя, простыя движенія крестьянъ на току, чѣмъ на вычурные салонныя танцы.

Я предложила руководительницѣ Миланскаго «Дома ребенка», очень даровитой музыкантшѣ, изслѣдовать музыкальныя способности маленькихъ дѣтей. Она произвела рядъ опытовъ съ фортепіано и убѣдилась, что *дѣти нечувствительны къ музыкальному тону*, а только *къ ритму*. На ритмъ она построила простые легкіе танцы, желая изучить вліяніе ритма на координацію мускульныхъ движеній. Къ своему крайнему изумленію, она замѣтила, что такая музыка имѣла для дѣтей воспитательно дисциплинарное значеніе.

Почти всё её питомцы росли без всякой дисциплины на улицах и дворах и почти всё имѣли привычку подпрыгивать на ходу. Руководительница никогда не останавливала ихъ, такъ какъ считала, что въ этомъ нѣтъ ничего дурного, но теперь она замѣтила, что мало-по-малу, по мѣрѣ того какъ она разнообразила и учащала ритмическія упражненія, дѣти совсѣмъ перестали некрасиво подпрыгивать. Тогда она попросила дѣтей объяснить ей эту перемену въ ихъ поведеніи. Нѣкоторые дѣти, самыя маленькія, молча смотрѣли на нее, а дѣти постарше давали разныя отвѣты, но смыслъ ихъ былъ одинъ: «прыгать нехорошо, прыгать безобразно, прыгать грубо». Эти отвѣты были однимъ изъ самыхъ блестящихъ результатовъ нашего метода.

Такой опытъ свидѣтельствуетъ о томъ, что *можно воспитывать мускульное чувство* ребенка и можно довести его до извѣстной утонченности. Мускульное чувство развивается въ связи съ мускульной памятью и съ другими формами чувственной памяти.

Испытаніе остроты слуха. Единственный вполнѣ удачный экспериментъ, какой намъ удалось пока провести въ «Домѣ ребенка», это—экспериментъ съ *часами* и съ *шопотомъ*. Опытъ этотъ не поддается измѣреніямъ, тѣмъ не менѣе онъ очень интересенъ, ибо даетъ намъ приблизительное представленіе объ остротѣ слуха ребенка.

Опытъ состоитъ въ томъ, что въ полной тишинѣ дѣти прислушиваются къ тиканью часовъ и ко всякимъ легкимъ шумамъ, обычно ихъ слуха не достигающимъ. Затѣмъ, изъ смежной комнаты, мы вполголоса вызываемъ дѣтей по именамъ одного за другимъ.

Чтобы подготовить дѣтей къ такимъ упражненіямъ надо прежде показать дѣтямъ, что такое *тишина*. Съ этой цѣлью мы играемъ съ дѣтьми въ разныя игры «въ молчанку», игры эти способствуютъ поддержанію удивительнаго порядка въ «Домахъ ребенка».

Я обращаю вниманіе дѣтей на себя, на то, какъ я *тихо* себя веду.

Я принимаю разныя позы, встаю, сажусь, все время молча, очень спокойно. Если я двигаю пальцами, то еле слышно; я могу дышать такъ, что меня почти не будетъ слышно,—я могу поддерживать абсолютную тишину. Это не такъ просто. Я подзываю ребенка и прошу его сдѣлать то же, что я; онъ шевелитъ одной ногой и производитъ шумъ; онъ двигаетъ рукой, протягиваетъ ее и опять производитъ шумъ. И дышетъ онъ не такъ тихо и спокойно, какъ я.

Въ то время, какъ я продѣлываю все это съ однимъ ребенкомъ и мои краткія разъясненія смѣняются промежутками полной тишины и неподвижности, остальные дѣти внимательно слѣдятъ за нами и слушаютъ. Многія дѣти заинтересовываются фактомъ, котораго никогда раньше не замѣчали, а именно, что мы, сами того не зная, производимъ такъ много шума и что бываютъ различныя *степени тишины*. Онѣ начинаютъ понимать, что есть *абсолютная тишина*, когда не слышно ни одного звука. Они изумленно смотрятъ на меня, когда я стою посреди комнаты такъ тихо, будто «меня нѣтъ». Потомъ они пробуютъ подражать мнѣ и даже стремятся перещегоолять меня. Я то и дѣло обращаю вниманіе на чьи-нибудь ноги, шевельнувшіяся почти бессознательно, и дѣти въ страстномъ желаніи достигнуть полной неподвижности, начинаютъ слѣдить за каждой частью своего тѣла. Тогда у насъ воцаряется тишина, но не та тишина, которую обычно такъ поверхностно принято считать тишиной. Кажется, будто жизнь понемногу замираетъ совсѣмъ, и комната мало-по-малу пустѣетъ, словно въ ней никого не осталось. Слышно тиканье часовъ и кажется, будто звуки эти становятся все *сильнѣе и сильнѣе*, по мѣрѣ того, какъ тишина становится абсолютной. Съ улицы, со двора, казавшихся до сихъ поръ безмолвными, доносятся разные звуки—чирикаетъ птичка, слышатся шаги ребенка. Дѣтей очаровываетъ эта тишина, и при этомъ они чувствуютъ, что они сами добились ее. «Здѣсь,—шутить руководительница,—здѣсь уже никого нѣтъ, дѣти куда-то ушли».

Потомъ мы закрываемъ ставни, такъ что комната погружается въ полумракъ, просимъ дѣтей закрыть глаза и положить голову на руки. Дѣти закрываютъ глаза, и въ полутьмѣ воцаряется абсолютная тишина. «Теперь слушайте—тихій голосъ будетъ называть васъ по именамъ».

Затѣмъ я ухожу въ сосѣдную комнату, становлюсь въ дверяхъ и шопотомъ, отчеканивая слоги, будто кричу изъ-за горы, вызываю дѣтей по именамъ. Мой голосъ, словно таинственный шопоть, проникаетъ въ самую душу, въ самое сердце ребенка.

Какъ только я называю чье-нибудь имя, ребенокъ открываетъ глаза, словно просыпаясь отъ сладкаго сна, весело, безшумно, стараясь не шевельнуть стуломъ, подымается и выходитъ на цыпочкахъ такъ, что его чуть слышно. Однако все же шаги его гулко раздаются въ абсолютной тишинѣ и неподвижности комнаты.

Дойдя до двери, съ сіяющимъ лицомъ, онъ бросается въ дру-

гую комнату, подавляя смѣхъ прячетъ свое личико въ складкахъ моего платья, или оглядывается на товарищей, которые все еще тихонько ждутъ своей очереди. Тотъ, котораго позвали, чувствуетъ себя польщеннымъ, словно онъ получилъ подарокъ, награду. Дѣти знаютъ, что всѣхъ позовутъ, начиная съ самаго молчаливаго. Каждый старается сидѣть совсѣмъ тихо, чтобы его позвали однимъ изъ первыхъ. Разъ я видѣла; какъ трехлѣтняя дѣвочка старалась подавить чиханіе, и какъ это удалось ей. Она задержала дыханіе и черезъ нѣсколько секундъ вышла изъ борьбы побѣдительницей. Усиліе, какое она сдѣлала, было поистинѣ изумительно.

Эта игра очень нравится дѣтямъ. Ихъ внимательныя лица, ихъ терпѣливая неподвижность свидѣтельствуютъ объ огромномъ удовольствіи, испытываемомъ ими. Вначалѣ, когда я еще не совсѣмъ знала душу ребенка, я показывала имъ игрушки и лакомства, обѣщая все это дать тѣмъ, *кого позовутъ*. Я думала, что обѣщаніе подарка заставитъ ребенка сдѣлать нужное усиліе. Но скоро я убѣдилась въ томъ, что все это было излишне.

Дѣти сіяли, когда имъ удавалось сдѣлать необходимое усиліе для поддержанія тишины. Имъ пріятна была самая *тишина*. Они, подобно кораблю, приставшему къ надежной пристани, радовались этимъ своимъ ощущеніямъ. Они испытывали нѣчто совсѣмъ новое, чего никогда до сихъ поръ не испытывали, имъ казалось, что они одержали большую побѣду. И въ этомъ была ихъ награда. Они забывали объ обѣщенныхъ лакомствахъ и не торопились брать игрушки, которыя, какъ мнѣ казалось, должны были ихъ очень прельщать. Тогда я совсѣмъ не стала прибѣгать къ такимъ уловкамъ и съ изумленіемъ убѣдилась въ томъ, что игра становится все совершеннѣе. Даже трехлѣтнія дѣти сидѣли совсѣмъ неподвижно все время, пока мы вызывали почти *сорокъ* дѣтей. Это открыло мнѣ глаза на то, что дѣти глубоко чувствуютъ радость побѣды надъ собой, что у нихъ есть большой міръ духовныхъ наслажденій. Мнѣ казалось, что послѣ этихъ игръ, дѣти полюбили меня еще больше; они стали болѣе послушными, болѣе нѣжными и кроткими. Въ самомъ дѣлѣ, много минутъ мы были вмѣстѣ, какъ бы отрѣзанныя отъ всего міра, среди глубокой тишины я звала каждаго изъ нихъ, и каждый радостно шелъ на мой зовъ.

Урокъ тишины. (См. рис.). Я хочу рассказать объ одномъ урокѣ, который далъ дѣтямъ представленіе о полной тишинѣ,

какой только можно достигнуть. Однажды я входила въ одинъ изъ «Домовъ ребенка»; во дворѣ мнѣ встрѣтилась женщина съ четырехмѣсячнымъ ребенкомъ на рукахъ. Ребенокъ былъ туго завернуть, какъ это обычно до сихъ поръ еще принято въ Римѣ (грудного — такъ спеленутаго ребенка итальянцы называютъ «пупа»). Ребенокъ лежалъ толстенькій, спокойный и казался воплощеніемъ мира. Я взяла его на руки — онъ все продолжалъ лежать также тихо, спокойно. Съ ребенкомъ на рукахъ я вошла въ домъ, дѣти, какъ всегда, бросились мнѣ навстрѣчу, окружили меня со всѣхъ сторонъ, немилосердно цѣпляясь за мое платье, почти валя меня съ ногъ. Я улыбнулась имъ и показала «пупу». Они поняли и стали прыгать вокругъ, съ блестящими отъ удовольствія глазами, но они уже не трогали меня, боясь сдѣлать больно ребенку. Я вошла въ классъ, окруженная дѣтьми. Мы всѣ усѣлись, при чемъ я помѣстилась на большомъ стулѣ вмѣсто того, чтобы сѣсть, какъ обыкновенно, на одинъ изъ ихъ маленькихъ стульевъ; другими словами я усѣлась торжественно. Дѣти посматривали на малютку со смѣсью нѣжности и восторга, всѣ молчали. «Я принесла вамъ маленькую учительницу» — сказала я. Въ отвѣтъ послышался смѣхъ, восклицанія, изумленные взгляды. «Да маленькую учительницу, потому что никто изъ васъ не умѣетъ быть такимъ спокойнымъ, какъ она». Всѣ дѣти сейчасъ же перемѣнили свои позы и усѣлись спокойнѣе. «Но все-таки никто изъ васъ не держитъ такъ смирно рукъ и ногъ, какъ она». Всѣ дѣти спокойно поставили ноги и аккуратно сложили руки. Я съ улыбкой смотрѣла на нихъ. «Да, но у васъ руки никогда не будутъ лежать такъ смирно, какъ у нея. Вы хоть немножко, а шевелите ими, а она совсѣмъ ими не шевелитъ. Никто изъ васъ не можетъ быть такъ спокоенъ, какъ она»... Дѣти становятся серьезными, — кажется, будто они сознаютъ превосходство своей маленькой учительницы. Нѣкоторые улыбаются и какъ бы говорятъ глазами о томъ, что тутъ все дѣло въ пеленкахъ. «Никто изъ васъ не можетъ быть такъ спокоенъ, какъ она»... Всеобщее молчаніе. «Трудно лежать такъ тихо, какъ она, потому что... вы слышите, какъ она дышетъ, какъ она тихо дышетъ. Подойдите къ ней на цыпочкахъ». Нѣсколько дѣтей встали, тихо-тихо, на цыпочкахъ подошли къ ребенку и, прислушиваясь, склонились надъ нимъ. Молчаніе продолжалось. «Никто изъ васъ не умѣетъ такъ безшумно дышать, какъ она». Дѣти изумленно переглядываются, они никогда не думали о томъ, что даже, сидя спокойно, они

все-таки производят нѣкоторый шумъ и что часто совсѣмъ маленькія дѣти умѣютъ лучше молчать, чѣмъ большія. Они почти совсѣмъ перестаютъ дышать. Я встаю. «Я уйду тихо-тихо (я иду на цыпочкахъ, стараясь совсѣмъ не шумѣть), хотя все-таки—слышно, какъ я иду. Дѣвочка со мной и не шумитъ, она уходитъ молча». Дѣти улыбаются, они взволнованы, но они понимаютъ правду и шутку моихъ словъ. Я передаю «пупу» матери, въ открытое окно.

Кажется, что присутствіе ребенка наполнило тихимъ очарованіемъ души дѣтей. Въ природѣ нѣтъ ничего трогательнѣе спокойнаго дыханія новорожденного младенца. Сколько величія въ этомъ покоѣ маленькаго новорожденного человѣка! По сравненію съ нимъ блѣднѣетъ и кажется слабымъ Вордсвортова описаніе: «Какой покой, какая тишина. Единственный звукъ капля, падающая съ весла».

Дѣти чувствуютъ эту правду и красоту мирно рождающейся человѣческой жизни.

Общія замѣчанія о воспитаніи чувствъ.

Я не буду утверждать, что мнѣ удалось довести до совершенства методъ воспитанія чувствъ у дѣтей 3-хъ—7-ми лѣтъ. Я думаю только, что этотъ методъ откроетъ новые пути психологическаго изслѣдованія и въ будущемъ дастъ цѣнные результаты.

До сихъ поръ экспериментальная психологія занималась *усовершенствованіемъ приборовъ для измѣренія ощущеній*, но не стремилась *методически подготовить индивидуумъ къ воспріятію ощущеній*.

Я убѣждена, что развитіе психометріи выиграетъ гораздо больше отъ тщательной подготовки *личности*, чѣмъ отъ усовершенствованія *инструментовъ для измѣренія ощущеній*. Но, оставляя въ сторонѣ эту чисто научную сторону вопроса, я считаю, что воспитаніе чувствъ имѣетъ огромное *педагогическое* значеніе.

Въ воспитаніи вообще мы преслѣдуемъ двѣ цѣли: 1) біологическую и 2) соціальную. По отношенію къ первой, мы стремимся *облегчить* естественное развитіе личности, по отношенію ко второй—стараясь подготовить личность къ жизни въ окружающей ее средѣ. (Профессіональная техника воспитанія чувствъ даетъ возможность индивиду шире использовать окружающую его обстановку,—слѣдов., относится къ соціальному воспитанію). Такимъ образомъ воспитаніе чувствъ чрезвычайно важно и съ біологической и съ соціальной точки зрѣнія. Оно предшествуетъ развитію высшей духовной дѣятельности и имѣетъ особенное значеніе для дѣтей 3—7 лѣтняго возраста, когда у нихъ формируется весь организмъ.

Мы, слѣдовательно стремимся *облегчить* развитіе чувствъ именно въ этотъ періодъ. Мы можемъ приспособлять и распределять стимулы, совершенно такъ же, какъ стараемся помочь ребенку научиться говорить.

Все воспитаніе маленькихъ дѣтей должно руководиться принципомъ: *облегченіе естественнаго психо-физическаго развитія ребенка.*

Другая сторона воспитанія, — *приспособленіе индивида къ средѣ* — будетъ имѣть мѣсто тогда, когда пройдетъ первый періодъ усиленнаго общаго развитія.

Обѣ стороны воспитанія тѣсно связаны между собою, *преобладаетъ* же та или другая, въ зависимости отъ возраста ребенка. Періодъ жизни между 3—7 годами это — періодъ быстраго физическаго развитія, время *образованія* разныхъ видовъ психо-сенсорной дѣятельности. Ребенокъ въ этомъ возрастѣ воспитываетъ чувства, а потомъ уже окружающее начинаетъ привлекать его вниманіе въ формѣ пассивнаго любопытства.

Вниманіе его направлено пока на *стимулы*, а не на причины вещей, и потому мы должны методически направлять чувственные стимулы, чтобы ощущенія, которыя получаетъ ребенокъ развивались разумнымъ путемъ. Такимъ образомъ, мы заложимъ начала ясной разумной мысли въ ребенкѣ. Кромѣ того, воспитаніе чувствъ даетъ возможность *обнаруживать* и *исправлять* случайные недостатки, которые въ школѣ обычно проходятъ незамѣченными. Недостатки эти часто проявляются въ явной и безнадежной неприспособленности къ окружающей средѣ (напримѣръ, глухота, близорукость).

Слѣдовательно, это воспитаніе чувствъ — воспитаніе *физиологическое*; оно непосредственно готовитъ къ *психическому* воспитанію, совершенствуя органы чувствъ и проективные, и ассоціативные нервные пути.

Другая сторона воспитанія — *приспособленіе индивида къ средѣ*, — затрогивается нами косвенно. Мы готовимъ *младенчество современнаго намъ человечества*. Главная задача этого человечества въ настоящей стадіи его развитія — *наблюденіе окружающей среды во всемъ ея богатствѣ и разнообразіи.*

Современное искусство, какъ и во времена грековъ, основывается на наблюдении истины. Прогрессъ позитивной науки основанъ на наблюдении. Всѣ открытія и изобрѣтенія, такъ сильно двинувшія цивилизацію въ прошломъ вѣкѣ сдѣланы также путемъ неустаннаго наблюденія. Вотъ почему мы должны и подрастающее поколѣніе воспитывать такъ, чтобы развить въ немъ наблюдательность, необходимую въ современной культурной жизни; только впол-

нѣ овладѣвъ методомъ наблюденія, человѣкъ можетъ продолжать дѣло прогресса.

Мы видимъ какъ путемъ наблюденія постепенно открываются рентгеновскіе лучи, герцовскіе волны, радіевы колебанія, и мы ждемъ, что все это найдетъ себѣ такое же великое приложеніе, какъ беспроводный телеграфъ. Ни въ одну эпоху человѣческой жизни мысль человѣческая, основываясь на позитивномъ знаніи, не освѣщала такъ вопросовъ умозрительной философіи и вопросовъ духа, какъ въ наше время. Даже теоріи вещества, послѣ открытія радіа, привели къ чрезвычайно любопытнымъ метафизическимъ выводамъ. Мы могли бы сказать, что воспитывая въ дѣтяхъ наблюдательность, мы подготовляемъ пути къ раскрытію тайнъ духа.

* * *

Воспитаніе чувствъ, развивая въ человѣкѣ способность *наблюденія*, не только довершаетъ общее дѣло приспособленія его къ современной цивилизаціи, но и непосредственно готовить его къ *практической жизни*.

Я думаю, что у насъ очень неправильное представленіе о томъ, что необходимо для практической жизни. Мы всегда начинаемъ съ идей и отъ нихъ уже переходимъ къ практической, *двигательной дѣятельности*. Такъ, напримѣръ, воспитаніе обычно сводится къ тому, что ребенка заставляютъ сначала *заучить* что-нибудь и затѣмъ уже *выполнить* то, что заучено. Въ преподаваніи вообще мы исходимъ отъ предмета, который насъ интересуетъ и потомъ уже стараемся заставить ученика (если онъ насъ понялъ) произвести работу надъ этимъ предметомъ. Но часто, учащійся, хорошо *усвоивъ* нашу *идею*, съ огромнымъ затрудненіемъ выполняетъ ее практически, ибо при его воспитаніи мы упускаемъ изъ виду *факторъ огромнаго значенія*—усовершенствованіе чувствъ. Я иллюстрирую это положеніе нѣсколькими примѣрами. Мы требуемъ, чтобы кухарка варила только свѣжую рыбу. Она понимаетъ нашу мысль и старается осуществить ее. Если кухарка не привыкла зрѣніемъ и обоняніемъ узнавать признаки свѣжей рыбы, она не сумѣетъ исполнить нашего требованія. Такое неумѣніе будетъ еще очевидно, когда ей надо будетъ стготовить какое-нибудь кушанье. Она можетъ очень хорошо понять поваренную книгу, заучить всѣ рецепты въ ней, она можетъ въ точности исполнить все необходимое, чтобы кушанье было какого-нибудь опредѣленнаго вида и пр. и пр.,

но она непременно ошибется, если ей придется рѣшать по запаху кушанья, дѣйствительно ли оно сварилось, и на оцупь или на вкусъ опредѣлять, когда нужно положить ту или иную приправу. Ошибется же она, потому что чувства ея не получили достаточной подготовки. Эту подготовку она можетъ получить только путемъ долгой практики, а такая практика будетъ ничѣмъ инымъ, какъ *запоздалымъ воспитаніемъ ея чувствъ*, воспитаніемъ, которое взрослому человѣку уже не дается вполнѣ. Вотъ почему такъ трудно найти *хорошую* кухарку!

Приблизительно то же можно сказать и про врача.

Студентъ медицинскаго факультета теоретически изучаетъ характеръ пульса, но сидя у постели больного, одушевленный желаніемъ измѣрить пульсъ, онъ не можетъ этого сдѣлать, такъ какъ пальцы его не умѣютъ распознавать ощущеній, и слѣдовательно вся наука его пропадаетъ даромъ. Для того, чтобы быть докторомъ ему надо приобрести *способность различать чувственные стимулы*. То же можно сказать и о *биеніяхъ сердца*, которыя студентъ изучаетъ теоретически, а ухо привыкаетъ *различать* только на практикѣ, или о болѣе тонкихъ движеніяхъ, вибраціяхъ, которыя часто не улавливаетъ рука врача. Термометръ тѣмъ болѣе необходимъ врачу, чѣмъ менѣе приспособлены его органы чувствъ къ собиранію тепловыхъ стимуловъ, чѣмъ менѣе развито его термическое чувство.

Всякому извѣстно, что очень образованный въ своей специальности врачъ не всегда бываетъ хорошимъ практикомъ; послѣднее достигается только продолжительнымъ опытомъ. Въ дѣйствительности же этотъ опытъ есть ничто иное, какъ *запоздалое* и часто бесплодное *упражненіе* чувствъ. Блестяще изучивъ теорію медицины, врачъ часто чувствуетъ, что ему нужно еще заняться неприятнымъ ему дѣломъ *семіотики*, т. е. нужно записывать симптомы болѣзни, обнаруживаемые его наблюденіями, чтобы имѣть возможность примѣнить на практикѣ свои теоретическія познанія. Начинаящій врачъ методически оцупываетъ, выстукиваетъ, выслушиваетъ больного, чтобы распознать биеніе сердца, шумъ легкихъ, тонъ дыханія, которые только и даютъ возможность поставить діагнозъ. Въ этомъ причина глубокаго и тяжелаго разочарованія молодыхъ врачей, часто даромъ потерявшихъ долгіе годы ученья. Если человѣкъ неувѣренъ и неискусенъ въ опредѣленіи симптомовъ, то онъ не долженъ братья за отвѣтственное дѣло врача. Все медицинское искусство основано на воспитаніи чувствъ.

школы же готовятъ врачей, путемъ изученія классиковъ. Самый образованный врачъ безсиленъ, если его чувствительность недостаточно развита.

Одинъ хирургъ, въ моемъ присутствіи, рассказывалъ нѣсколькимъ матерямъ о томъ, какъ слѣдить за первыми деформациями, образующимися у маленькихъ дѣтей отъ рахита. Онъ надѣялся, что эти матери сумѣютъ захватить болѣзнь въ началѣ, когда она легче поддается лѣченію. Матери поняли его *мысль*, но имъ не удалось замѣтить начала болѣзни, такъ какъ онѣ не умѣли распознать чуть замѣтныхъ признаковъ деформаци и, слѣдовательно, указанія хирурга оказались бесполезными.

Если мы внимательнѣе отнесемъ къ дѣлу, то увидимъ, что поддѣлка пищевыхъ продуктовъ возможна только благодаря тупости чувственныхъ воспріятій, характеризующей большинство людей. Всякаго рода фальсификаціи возможны лишь благодаря недостаточной обостренности чувственного воспріятія покупателя. Часто покупатель полагается на честность продавца или на ярлыкъ, приклеенный къ товару, только потому, что самъ онъ не можетъ при помощи своихъ чувствъ разобраться въ качествахъ продуктовъ.

Въ самомъ дѣлѣ, часто теоретическое знаніе чего-нибудь бесполезно при отсутствіи практики, а практика почти всегда есть ничто иное, какъ воспитанное чувство. Въ практической жизни необходимо умѣть точно опредѣлять разницу между стимулами.

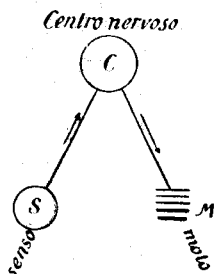
Для взрослыхъ воспитаніе чувствъ часто бываетъ весьма затруднительнымъ, совершенно такъ же, какъ трудно, напр., взрослому научиться играть на рояли. Необходимо начинать воспитаніе чувствъ въ самомъ раннемъ возрастѣ, когда еще только формируется дѣтскій организмъ, если мы хотимъ совершенствовать это воспитаніе. Поэтому воспитаніе чувствъ мы должны вести методически и продолжать его всѣ учебные годы, подготовляющіе ребенка къ практической жизни, къ жизни въ обществѣ.

Эстетическое воспитаніе и нравственное воспитаніе также тѣсно связаны съ воспитаніемъ чувствъ. Увеличивъ количество ощущеній, развивъ способность ярко чувствовать различія въ стимулахъ, мы тѣмъ самымъ дѣлаемъ тоньше вообще чувствительность и увеличиваемъ наслажденія человѣка. Красота въ гармоніи, а не въ контрастахъ, а гармонія—утонченность, чтобы чувствовать гармонію, необходимо обладать утонченностью воспріятій. Эстетическая гармонія природы, искусства пропадаетъ для человѣка съ грубыми чув-

ствами, міръ кажется ему ограниченнымъ и скучнымъ. Вокругъ насъ много эстетически прекраснаго, мимо чего мы часто проходимъ безучастно и равнодушно. Намъ доступны лишь сильныя, грубыя ощущенія, которыя часто рождаютъ дурныя привычки.

Сильные стимулы не обостряютъ, но притупляютъ чувства и начинаютъ требовать все болѣе сильныхъ, все болѣе грубыхъ стимуловъ.

Онанизмъ столь распространенный среди дѣтей низшихъ классовъ, алкоголизмъ, стремленіе подсматривать интимныя стороны жизни взрослыхъ—все это доставляетъ наслажденіе тѣмъ дѣтямъ у которыхъ нѣтъ радостей духа, чьи чувства заглушены, и притуплены. Эти наслажденія убиваютъ душу человѣка и вызываютъ къ жизни звѣря.



S—органъ чувствъ.
C—нервный центръ.
M—органъ движенія.

Наконецъ, съ физиологической точки зрѣнія важность воспитанія чувствъ станетъ очевидной при одномъ взглядѣ на схематическую діаграмму дуги, изображающей функцію нервной системы. Внѣшній стимулъ дѣйствуетъ на органы чувствъ и затѣмъ передается центростремительнымъ путемъ къ нервнымъ центрамъ. Здѣсь возникаетъ соответствующій двигательный импульсъ, кото-

рый передается центробѣжнымъ путемъ органу движенія, вызывая послѣднее. Хотя эта дуга представляетъ діаграмму механизма рефлекторныхъ спинно-мозговыхъ актовъ, но въ ней можно видѣть основной ключъ къ объясненію явленій самыхъ сложныхъ нервныхъ механизмовъ.

Человѣкъ периферической чувствительной системой собираетъ различные стимулы изъ окружающей среды. Этимъ путемъ онъ вступаетъ въ прямое общеніе со средою. Психическая жизнь развивается въ соотношеніи съ системой нервныхъ центровъ, и человѣческая дѣятельность,—дѣятельность, по преимуществу, социальная,—проявляется во внѣ актами индивида (какъ напр. ручной трудъ, писаніе, разговорная рѣчь и т. д.) при помощи психо-моторныхъ органовъ.

Воспитаніе должно направлять и совершенствовать развитіе трехъ періодовъ: двухъ—периферическихъ и одного—центрального, или лучше сказать: такъ какъ процессъ этотъ въ основныхъ чертахъ

сводится къ дѣятельности нервныхъ центровъ, то психо-сенсорное воспитаніе должно быть также важно, какъ и психо-моторное.

Иначе говоря, мы *изолируемъ* человѣка отъ его *среды*. Развивая только интеллектъ и полагая, что въ этомъ цѣль воспитанія, мы создаемъ лишь отвлеченныхъ мыслителей, неподготовленныхъ къ практической дѣятельности. Если же, съ другой стороны, мы захотимъ путемъ воспитанія подготовить человѣка къ практической жизни и ограничиться только психо-моторными упражненіями, то мы упустимъ изъ виду главную цѣль воспитанія, заключающуюся въ томъ, чтобы привести человѣка въ непосредственное общеніе съ внѣшнимъ міромъ.

Такъ какъ *профессіональный трудъ* почти всегда требуетъ отъ человѣка *утилизаци* окружающей обстановки, то въ техническихъ школахъ приходится возвращаться къ самымъ начаткамъ воспитанія, чтобы заполнить огромный и повсемѣстный пробѣлъ.

Умственное воспитаніе.

«Вести... отъ воспитанія чувствъ
къ идеямъ.»

Эдв. Сегень.

Упражненія при воспитаніи чувствъ дѣти дѣлаютъ самостоятельно; заставляя дѣтей часто повторять эти упражненія мы совершенствуемъ ихъ психо-сенсорную дѣятельность. Руководительница старается облегчить ребенку путь отъ ощущеній къ идеямъ, отъ конкретнаго къ абстрактному, и къ ассоціаціи идей, стремясь изолировать внутреннее вниманіе ребенка и сосредоточить его на воспріятіяхъ точно такъ же, какъ раньше его активное вниманіе она стремилась сосредоточить на отдѣльныхъ стимулахъ.

Когда учительница даетъ урокъ, она должна стараться ограничить поле дѣтскаго сознанія предметомъ урока, какъ при воспитаніи чувствъ она иногда изолировала тѣ чувства, которыя надо было упражнять.

Для этого необходимо, чтобы путемъ практики выработалась спеціальная техника воспитанія. *Руководительница должна ограничить свое вниманіе до послѣдней возможности, но не должна допускать, чтобы ребенокъ утомлялся чрезмѣрными усиліями самовоспитанія.* Границы этого вниманія—въ личномъ тактѣ, въ личномъ искусствѣ руководительницы.

Прямая и необходимая задача учительницы—научить ребенка точной номенклатурѣ. При этомъ она должна называть только однѣ существительныя и прилагательныя, не прибавляя больше ничего. Эти слова она должна произносить отчетливо, громко, чтобы каждый звукъ, составляющій слово, точно и ярко воспринимался ребенкомъ.

Такъ, на примѣръ, притрагиваясь къ шероховатымъ и гладкимъ карточкамъ при упражненіи тактильнаго чувства, она говоритъ:

«Это гладкое», «это шероховатое», повторяя слова съ разными интонаціями голоса, но всегда внятно отчетливо: «гладкое, гладкое, гладкое»— «шероховатое, шероховатое, шероховатое».

Переходя къ ощущеніямъ тепла и холода, она должна говорить: «это холодное, это теплое, это ледяное», «тепловатое». Потомъ она можетъ познакомить съ родовымъ понятіемъ слова — тепло: «больше тепла», «меньше тепла».

1) «Урокъ номенклатуры долженъ заключаться въ простой ассоціаціи названія съ предметомъ, или съ абстрактной идеей, выражаемой названіемъ. *Предметъ* и *названіе* его должны сливаться въ умѣ ребенка, и поэтому очень важно во время урока не говорить лишнихъ словъ.

2) Руководительница должна постоянно *провьрять*, достигъ ли урокъ желаемой цѣли или нѣтъ и провѣрка эта не должна выходить за ограниченное поле сознанія, пробужденное урокомъ номенклатуры.

Сначала надо провѣрить, ассоціируется ли въ сознаніи ребенка названіе предмета съ самимъ предметомъ. Для этого между самимъ урокомъ и провѣркой должно пройти нѣсколько минутъ въ молчаніи. Затѣмъ она спрашиваетъ ребенка, медленно, отчетливо произнося названіе предмета (или качество): Что гладко? Что шероховато? Ребенокъ указываетъ на предметъ и тогда учительница видитъ, усвоилъ ли онъ ассоціацію. Но если онъ ее не усвоилъ, т.-е. если онъ ошибается, то учительница *не должна исправлять* его, — она должна отложить урокъ, чтобы возобновить его на другой день. И въ самомъ дѣлѣ, зачѣмъ исправлять? Если ребенокъ не умѣетъ ассоціировать предмета съ названіемъ, единственный способъ научить его этому—повторить дѣйствіе чувственного стимула и названіе; то-есть повторить весь урокъ. Но если ребенокъ ошибся, значить, въ данный моментъ онъ не готовъ къ психической ассоціаціи, которую мы хотимъ пробудить въ немъ и, значить, для урока надо выбрать другое время.

Если поправляя ребенка мы скажемъ напримѣръ: нѣтъ, ты ошибся, то эти слова, сказанныя въ видѣ упрека, поразятъ его вниманіе больше, чѣмъ слова, встрѣчающіяся въ урокѣ (напр. гладкій или шероховатый). Напротивъ, *умолчать* объ ошибкѣ, мы оставляемъ свободнымъ поле дѣтскаго сознанія, и слѣдующій урокъ такимъ образомъ будетъ много успѣшнѣе. Обнаруживъ ошибку, мы заставимъ ребенка сдѣлать ненужное усиліе, чтобы вспомнить

слово, или обезкуражимъ его, нашъ же долгъ избѣгать по мѣрѣ возможности всякаго ненужнаго напряженія и всякихъ ненужныхъ усилій.

3) Если ребенокъ не сдѣлаетъ ошибки, руководительница можетъ вызвать его къ *моторной дѣятельности*, соответствующей идеѣ предмета, то-есть къ *произнесению слова*, спросивъ его: «Это какое?» И ребенокъ отвѣтитъ: *гладкое*. Чтобы научить ребенка произносить слова правильно и отчетливо, учительница должна, сдѣлавъ паузу и глубоко переводя духъ, произнести «гладкое». Здѣсь же она можетъ отмѣчать дефекты рѣчи ребенка.

Что касается обобщенія ребенкомъ воспринимаемыхъ понятій (приложенія этихъ понятій къ окружающей средѣ), то я думаю, что переходить къ этому надо лишь черезъ нѣсколько мѣсяцевъ. Одни дѣти, потрогавъ нѣсколько разъ шелковыя или бархатныя ткани или просто шероховатыя и гладкія карточки, потомъ сами начинаютъ ощупывать различные предметы окружающей обстановки и при этомъ повторяютъ: «гладкое, шероховатое, бархатное» и т. д. Нормальныя дѣти обязательно все это продѣлаютъ, то есть станутъ пытливо присматриваться къ окружающей обстановкѣ, или, какъ говорю я, станутъ *свободными изслѣдователями* среды. Въ подобныхъ случаяхъ дѣти испытываютъ большую *радость* при *каждомъ новомъ открытіи*, оно даетъ имъ чувство гордости и удовлетворенія, побуждаетъ ихъ *искать* новыхъ ощущеній въ окружающей средѣ и дѣлаетъ ихъ самостоятельными *наблюдателями*.

Учительница должна внимательно слѣдить за тѣмъ, когда ребенокъ дойдетъ до такого обобщенія понятій. Разъ, напримѣръ, одна четырехлѣтняя дѣвочка, бѣгая по крышѣ въ «Домѣ ребенка», вдругъ остановилась и воскликнула: о! небо синее! и долго молча стояла, всматриваясь въ синеву неба.

Однажды, когда я пришла въ «Домъ ребенка», нѣсколько дѣтей спокойно собрались вокругъ меня и стали тихонько поглаживать мнѣ руки, платье, приговаривая: «Это гладкое! Это бархатъ! Это шероховатое!» Тогда подошли и другія дѣти и съ серьезными, внимательными лицами стали дѣлать то же самое. Руководительница пыталась вмѣшаться и высвободить меня, но я знакомъ попросила ее не двигаться съ мѣста и, молча, восхищенно наблюдала за самопроизвольной дѣятельностью дѣтей. Цѣль нашего метода можетъ быть достигнута только тогда, когда намъ удастся добиться *самопроизвольнаго развитія ребенка*.

Разъ на урокѣ рисованія маленькій мальчикъ захотѣлъ заштриховать цвѣтными карандашами контуръ дерева. Для разрисовки ствола онъ взялъ красный карандашъ. Учительница собралась уже вмѣшаться со словами: «ты думаешь, что стволы деревьевъ краснаго цвѣта?» Но я удержала ее и дала ребенку раскрасить дерево въ красный цвѣтъ. Этотъ рисунокъ былъ для насъ очень цѣненъ: онъ показалъ, что ребенокъ не сталъ еще достаточно наблюдательнымъ и что надо было *поощрить* его *къ упражненіямъ въ хроматическомъ чувствѣ*. Онъ бывалъ ежедневно въ саду со своими товарищами и видѣлъ какого *цвѣта* деревья. Когда упражненія чувствъ обратятъ его вниманіе на цвѣта предметовъ, онъ въ какой-нибудь *счастливый моментъ* замѣтитъ, что стволы деревьевъ не красные, точно такъ же, какъ другой ребенокъ случайно замѣтилъ, что небо синее. Учительница продолжала давать ребенку раскрашивать контуры деревьевъ, и скоро онъ для раскрашиванія ствола взялъ коричневый карандашъ, а вѣтки и листья сдѣлалъ зелеными. Позднѣе мальчикъ окрашивалъ въ коричневый цвѣтъ и сучья, оставляя зелеными только листья.

Такимъ образомъ мы ясно видимъ умственный прогрессъ ребенка.

Нельзя развить наблюдательность въ ребенкѣ, сказавъ ему: заблудай. Ему надо дать средства для наблюденія, средства же эти и есть воспитаніе чувствъ. Разъ мы пробудили эту дѣятельность, этотъ механизмъ—самовоспитаніе обезпечено. Утонченныя чувства облегчаютъ внимательное наблюденіе среды, а среда безконечнымъ своимъ разнообразіемъ привлекаетъ вниманіе и довершаетъ дѣло психо-сенсорнаго воспитанія.

Напротивъ, если мы не станемъ воспитывать чувствъ, то познаніе качествъ предметовъ будетъ дѣломъ выучки, всякая же выучка всегда ограничена, всегда заранѣе опредѣлена, а потому бесполезна. Такъ, на примѣръ, когда учительница знакомила дѣтей съ цвѣтами, она внушала имъ знаніе опредѣленнаго качества, но не воспитывала хроматическаго чувства. Ребенокъ поверхностно изучалъ цвѣта, иногда забывалъ ихъ и зналъ только то, что внушала ему учительница. Поэтому, когда учительница по старому методу обобщая понятія, спрашивала: какого цвѣта этотъ цвѣтокъ, эта лента? и пр., вниманіе ребенка оставалось неподвижнымъ. Если возможно сравнить ребенка съ часами, или вообще съ механизмомъ, то приложеніе стараго метода выразилось бы движеніемъ стрѣлокъ при

полной неподвижности механизма. Стрѣлки двигались бы до тѣхъ поръ, пока бы мы сообщали имъ двигательную силу, то-есть со стрѣлками мы дѣлали бы то же самое, что дѣлаетъ учитель съ учениками. По новому же методу мы должны завести часы, чтобы стрѣлка сама двигалась, чтобы механизмъ работалъ самъ, и развитіе ребенка должно быть *самопроизвольнымъ психическимъ развитіемъ*, оно должно быть безконечно и зависѣть отъ психической силы самого ребенка, а не отъ работы учителя.

Движеніе, то-есть самопроизвольная психическая дѣятельность, по новому методу должно быть слѣдствіемъ воспитанія чувствъ и стоять въ тѣсной связи съ наблюденіемъ вообще. Такъ, напримѣръ, чутье охотничьей собаки зависитъ не отъ воспитанія, какое ей далъ хозяинъ, а отъ *спеціально развитой тонкости ея обонянія*. Постепенно охота еще больше обостряетъ эту утонченность чувственныхъ воспріятіи и потому, чѣмъ чаще собака на охотѣ, тѣмъ сильнѣе ея страсть къ ней. То же самое можно сказать и о піанистѣ, который постоянными упражненіями развиваетъ технику и музыкальное чувство.

Постепенно совершенствуясь, онъ станетъ уже на путь свободнаго творчества, ограниченный только собственной индивидуальностью. Человѣкъ, изучающій физику, часто превосходно знаетъ всѣ законы гармоніи, но не умѣетъ выполнить ни одной музыкальной фразы, ибо какъ бы широка ни была его наука, она все же ставитъ ему извѣстныя границы.

Наша воспитательная цѣль по отношенію къ совѣмъ маленькимъ дѣтямъ заключается въ томъ, чтобы *облегчить имъ самопроизвольное психо-физическое развитіе*, а не дѣлать изъ нихъ *образованныхъ* людей въ общепринятомъ смыслѣ этого слова. Поэтому, когда мы даемъ ребенку дидактическій матеріалъ для развитія чувствъ, мы ждемъ, что въ немъ должна возникнуть наблюдательность. Все воспитательное искусство и заключается въ томъ, чтобы *во время* помочь индивидуальному развитію ребенка. Учительница увидитъ *глубокія индивидуальныя различія* въ дѣтяхъ, требующія разныхъ видовъ воздѣйствія съ ея стороны отъ полнаго невмѣшательства до дѣйствительнаго и настоящаго *преподаванія*. Необходимо, однако, чтобы учительница возможно больше ограничивала свое активное вмѣшательство. Вотъ нѣкоторыя игры и работы, которыми мы успѣшно занимались съ этой цѣлью.

Игры въ слѣпого.

Эти игры въ большинствѣ случаевъ являются упражненіями въ общей чувствительности.

М а т е р і и. Среди нашего дидактическаго матеріала есть хорошенькій шкапчикъ изъ папки. Въ немъ лежатъ прямоугольныя лоскутки самыхъ разнообразныхъ матерій: бархата, сатина, шелка, ситца, полотна и т. д. Ребенокъ ощупываетъ каждый изъ этихъ кусочковъ, а руководительница говоритъ при этомъ названіе матеріи, опредѣляя ея качество: грубый, тонкій мохнатый, мягкій и пр. Затѣмъ ребенокъ садится за одинъ изъ столиковъ такъ, что его видятъ товарищи, ему завязываютъ глаза и даютъ одинъ за другимъ кусочки матеріи. Онъ ихъ трогаетъ, теребитъ, ощупываетъ и говоритъ: это бархатъ, это тонкое полотно, это грубое сукно и пр. Игра возбуждаетъ всеобщій интересъ; ошибки сопровождаются взрывами веселаго смѣха. Когда ребенку даютъ какой-нибудь посторонній предметъ, напримѣръ, листъ атласной бумаги и пр., дѣти съ большимъ нетерпѣніемъ ждутъ, что онъ скажетъ.

Т я ж е с т и. Ребенку даютъ тѣ таблички, которыми мы пользовались при воспитаніи барическаго чувства, онъ еще разъ взвѣшиваетъ ихъ на рукѣ, констатируя уже извѣстную разницу въ вѣсѣ.

Затѣмъ ему предлагаютъ класть всѣ темныя, болѣе тяжелыя, таблички направо, а свѣтлыя, болѣе легкія, налево. Ребенку завязываютъ глаза и онъ начинаетъ игру, вынимая сразу по двѣ таблички, Ему попадаютъ то двѣ таблички одного цвѣта, то двѣ—разныхъ цвѣтовъ, которыя лежатъ не на мѣстѣ и которыя онъ долженъ переложить и т. д. Эта игра очень нравится дѣтямъ. Когда, напримѣръ, у ребенка въ рукѣ двѣ темныхъ таблички и онъ неуверенно перекладываетъ ихъ изъ одной руки въ другую, не зная куда положить и, наконецъ, обѣ кладетъ направо, то дѣти, слѣдившія за нимъ съ большимъ нетерпѣніемъ, часто глубокимъ вздохомъ или восклицаніемъ выражаютъ чувство облегченія. Если вся игра прошла до конца безъ ошибки, дѣти радостно волнуются, будто и въ самомъ дѣлѣ ихъ маленькій товарищъ *видѣлъ всѣ цвѣта табличекъ руками.*

Р а з м ѣ р ы и ф о р м а. Игры для распознаванія размѣровъ и формъ сходны съ предыдущими. Дѣти сличаютъ монеты, фребе-

левскія кирпичики и кубики, сухія зерна, какъ напр., горохъ и бобы и пр. и пр. Но эти игры не возбуждаютъ никогда такого живого интереса, какъ вышеописанныя, хотя и онѣ очень полезны, такъ какъ помогаютъ ассоціировать съ различными предметами характерныя для нихъ качества и запоминать ихъ названія.

Воспитаніе зрительнаго чувства примѣнительно къ наблюденію среды. Номенклатура.

Это одна изъ самыхъ важныхъ сторонъ воспитанія. Номенклатура должна быть *точной*, въ нашихъ же школахъ обычно къ этому относятся довольно безразлично. Часто дѣти безъ разбора употребляютъ многія слова, какъ, напр., толстый, большой, высокій, длинный и пр. При помощи описанныхъ приемовъ, учительница, демонстрируя дидактическій матеріаль, внушаетъ дѣтямъ понятія точныя и ясныя, ассоціируя съ ними и точныя названія.

Какъ пользоваться дидактическимъ матеріаломъ.

Размѣры. Ребенокъ долго играетъ тремя брусками со вставными цилиндриками и постепенно пріобрѣтаетъ увѣренность въ этомъ упражненіи. Тогда руководительница вынимаетъ всѣ цилиндры одинаковой высоты и разставляетъ ихъ въ рядъ на столѣ, выбираетъ самый толстый и самый тонкій и, показывая ребенку, говорить: это самый толстый, это самый тонкій. Она кладетъ ихъ рядомъ такъ, чтобы ребенку рѣзко бросилась въ глаза разница и обращаетъ его вниманіе на ихъ основанія. Послѣ этого она ставитъ ихъ рядомъ, чтобы показать, что они одинаковой длины и нѣсколько разъ повторять: *толстый, тонкій.*

Каждый разъ руководительница должна провѣрить ребенка, спрашивая его: дай самый толстый, самый тонкій; затѣмъ она провѣряетъ запомнилъ ли ребенокъ названія и спрашиваетъ его, указывая на цилиндры: это какой? На слѣдующихъ урокахъ руководительница беретъ слѣдующіе крайніе цилиндры и т. д. пока она не переберетъ всѣхъ цилиндровъ. Она можетъ брать цилиндръ наугадъ, какой первый попадется, и просить ребенка дать «цилиндръ потолще» или, «потоньше».

Съ вторымъ брускомъ съ цилиндриками руководительница продѣлываетъ то же самое: она ставитъ всѣ цилиндры въ рядъ и,

показывая ребенку, говорить: это самый высокій, это самый низкій. Затѣмъ выбираетъ два крайнихъ цилиндра, складываетъ ихъ основаніями, чтобы показать, что они одинаковы и указываетъ на разницу въ вышинѣ и т. д., всякій разъ выбирая цилиндры наиболѣе контрастирующіе.

Изъ третьяго бруска цилиндриковъ руководительница вынимаетъ всѣ цилиндрики и разставляетъ ихъ по величинѣ, обращая вниманіе ребенка на первый—самый большой и послѣдній—самый маленькій, указывая при этомъ на то, что они отличаются и высотой и основаніемъ. Дальше все идетъ такъ же, какъ и въ первыхъ двухъ упражненіяхъ.

Аналогично этимъ урокамъ ведутся уроки съ серіей призмъ, палочекъ и кубовъ. Въ одномъ наборѣ призмы толстыя и тонкія одинаковой длины, въ другомъ—высокія и низкія; палочки длинныя и короткія одинаковой толщины, кубы большіе и малые, разной ширины и высоты.

Когда дѣтей измѣряютъ антропометромъ, то ясно насколько всѣ эти упражненія развиваютъ въ нихъ наблюдательность; они начинаютъ присматриваться къ себѣ, къ товарищамъ, заявляя: я выше, ты толще и т. д. Такія же сравненія дѣти дѣлаютъ и тогда, когда протягиваютъ свои руки, чтобы показать, насколько онѣ чисты. Веселый смѣхъ вызывать у дѣтей контрастъ между величиной ихъ рукъ и рукъ руководительницы.

Дѣтямъ очень нравится *мѣряться*. Они становятся рядомъ, оглядываютъ другъ друга, соображаютъ. Часто они становятся рядомъ со взрослыми и съ любопытствомъ и интересомъ отмѣчаютъ разницу въ ростѣ.

Формы. Когда ребенокъ съ большой увѣренностью различаетъ уже формы плоскихъ геометрическихъ тѣлъ, руководительница можетъ сказать ему ихъ названія. Какъ всегда начинать надо съ рѣзко контрастирующихъ формъ: *квадрата* и *круга*. Дѣтямъ нужно назвать только основныя геометрическія формы: квадратъ, кругъ, прямоугольникъ, треугольникъ, овалъ. Можно обратить ихъ вниманіе на то, что одни прямоугольники бываютъ *узкіе* и *длинные*, другіе—*широкіе* и *короткіе*, а квадраты всегда *одинаковой* длины со всѣхъ сторонъ и могутъ быть только *большіе* и *малые*. Это очень легко показать на геометрическихъ вкладкахъ: сколько ни поворачивать квадратъ онъ всегда *входитъ въ свою рамку*. *Прямоугольникъ* же, если его повернуть, *не войдетъ въ гнѣздо*. Ребенокъ очень заин-

тересовывается. этой игрой; у насъ есть квадратъ и рядъ прямоугольниковъ, длинная сторона которыхъ равняется сторонѣ квадрата, а другая сторона ихъ постепенно уменьшается.

Также можно показывать разницу между оваломъ, эллипсомъ и кругомъ. Кругъ всегда входитъ въ гнѣздо, какъ его ни класть; эллипсъ не входитъ, если его класть поперекъ, вдоль же войдетъ, если даже его перевернуть. Оваль же входитъ только тогда, когда *широкой* дугой его положить къ *широкой* сторонѣ рамки, а *узкой* къ *узкой* сторонѣ. Большіе и малые круги входятъ въ свои гнѣзда,



Дѣтскія занятія.

какъ ихъ ни поворачивать. Разницу между оваломъ и эллипсомъ я показываю дѣтямъ гораздо позднѣе и не всѣмъ дѣтямъ, а только тѣмъ, которыя особенно любятъ играть съ геометрическими фигурами, сами задаютъ вопросы и пр. Лучше, если дѣти уловятъ разницу между геометрическими фигурами позднѣе, напр. въ начальной школѣ.

Многимъ кажется что мы, знакомя дѣтей съ геометрическими формами, учимъ ихъ геометріи, и что это преждевременно въ дѣтскихъ садахъ. Другіе считаютъ, что если ужъ показывать геометрическія фигуры, то надо начинать съ болѣе конкретныхъ предметовъ— съ геометрическихъ тѣлъ.

Считаю нужнымъ сказать нѣсколько словъ по поводу этого предразсудка. *Наблюдать* геометрическую фигуру вовсе не значить ее анализировать: геометрія же начинается съ анализа. Когда мы, на примѣръ, знакомимъ ребенка со сторонами и углами, хотя бы по наглядному методу, какъ того требуетъ Фребель и говоримъ ребенку, что у квадрата четыре стороны, и его можно построить изъ четырехъ палочекъ равной длины, тогда мы дѣйствительно вступаемъ въ область геометріи. И я думаю, что это преждевременно для маленькихъ дѣтей. Но *наблюдать* форму имъ не рано въ этомъ возрастѣ. Доска стола, за которымъ ребенокъ обѣдаетъ, по всей вѣроятности — прямоугольникъ, тарелка съ его ѣдой — кругъ, и все же мы не считаемъ, что ребенокъ слишкомъ малъ для того, чтобы смотрѣть на столъ и на тарелку.

Показывая ребенку плоскія геометрическія тѣла, мы лишь обращаемъ его вниманіе на *форму* предметовъ. Мы не считаемъ преждевременнымъ знакомить ребенка со словами *кругъ*, *квадратъ*, *оваль*, такъ какъ онъ дома то и дѣло слышитъ такія выраженія, какъ *круглая* тарелка и пр. Онъ не разъ слышитъ, какъ дома у него говорятъ о *кругломъ* столѣ, объ *овальномъ* столикѣ и т. д. и эти общеупотребительныя слова будутъ долго путаться въ его умѣ и рѣчи, если мы не поможемъ ему разобраться въ нихъ.

Ребенокъ, предоставленный самому себѣ, часто дѣлаетъ большое *усиліе*, чтобы понять рѣчь взрослыхъ и смыслъ окружающихъ его вещей, и мы должны во-время и умѣло придти ему на помощь, предупредить это усиліе, избавить его отъ утомленія, удовлетворить его жаждѣ знанія.

Кромѣ того руководительница, отчетливо произнося слова, исправляетъ недостатки его рѣчи, обращая вниманіе на тѣ слова, которыя онъ неправильно произноситъ, пытаясь подражать взрослымъ, и которыя впослѣдствіи ему еще труднѣе будетъ научиться произносить правильно. И здѣсь господствуетъ предразсудокъ, что ребенокъ, предоставленный самому себѣ, ничѣмъ не занимаетъ своего ума; если бъ это было такъ, то онъ былъ бы очень *далекъ* отъ жизни; а мы видимъ, какъ ребенокъ мало-по-малу самостоятельно воспринимаетъ самыя разнообразныя слова и понятія. Какъ попавшій въ чужую страну путешественникъ, который видитъ *новые* предметы и слышитъ незнакомую рѣчь, дѣлаетъ онъ большія, *добровольныя усилія*, пытаясь понять эту рѣчь и разобраться въ окружающей его обстановкѣ. Обученіе маленькихъ дѣтей должно

быть направлено къ уменьшенію этой траты силъ, должно стать радостью побѣды легкой и полной. Мы *проводники* этихъ путешественниковъ, едва вступающихъ въ міръ человѣческой мысли. Мы должны быть проводниками разумными, культурными, не тратить даромъ словъ, но точно и кратко объяснять все то, что возбуждаетъ ихъ интересъ, чтобы дать имъ спокойно наблюдать окружающее. Мы должны показать имъ все самое важное и прекрасное, чтобы они не тратили даромъ времени и извлекли бы наибольшую пользу и наибольшее удовольствіе изъ своего странствованія.

Другой предразсудокъ, о которомъ я говорила, тотъ, что будто ребенку лучше показывать геометрическія тѣла въ трехъ измѣреніяхъ, чѣмъ въ плоскости (кубъ, шаръ, призму и пр.).

Оставимъ въ сторонѣ физиологическую сторону вопроса о томъ, что зрительное распознаваніе геометрическихъ тѣлъ трехъ измѣреній сложнѣе, чѣмъ распознаваніе плоскихъ, и останемся въ области чисто педагогической, въ области практической жизни.

Огромное большинство предметовъ, встрѣчающихся въ жизни, сильно напоминаютъ наши плоскія геометрическія вкладки. Двери, оконныя рамы, картины въ рамахъ, деревянныя или мраморныя доски столовъ,—все это *тѣла съ очень уменьшеннымъ третьимъ измѣреніемъ*, другія же два измѣренія, опредѣляющія форму поверхности, рѣзко бросаются въ глаза. Слѣдовательно, преобладаетъ плоская форма, и мы можемъ сказать, что окно прямоугольно, рамка картины овальная, столъ квадратенъ и т. д.

Плоскія тѣла вотъ почти все, что мы видимъ вокругъ себя и такія тѣла отчетливо изображаются нашими плоскими геометрическими вкладками.

Ребенокъ очень часто видитъ въ окружающей обстановкѣ плоскія тѣла, и гораздо рѣже будетъ замѣчать геометрическія тѣла трехъ измѣреній. То что ножка стола—призма или усѣченный конусъ или длинный цилиндръ онъ пойметъ гораздо позже; прежде всего ему бросится въ глаза, что доска стола, на которую онъ кладетъ что-нибудь, прямоугольна. Гораздо позднѣе онъ замѣтитъ, что шкафъ или домъ имѣютъ форму призмы или куба.

Въ окружающихъ насъ предметахъ никогда не встрѣчается геометрическихъ формъ въ чистомъ видѣ, а всегда только *комбинаціи этихъ формъ*. Оставляя въ сторонѣ вопросъ о томъ, насколько трудно, напримѣръ, опредѣлить съ перваго взгляда форму шкапа, я

скажу только, что ребенокъ долженъ узнавать *не тождество*, а *аналогію* формы.

Плоскія же геометрическія формы ребенокъ будетъ узнавать въ окнахъ, дверяхъ, въ рамкахъ картинъ, развѣшенныхъ по стѣнамъ, въ самихъ стѣнахъ, на полу и пр.

Распознаваніе плоскихъ геометрическихъ тѣлъ будетъ для ребенка чѣмъ-то въ родѣ волшебнаго *ключа*, которымъ онъ будто открываетъ весь внѣшній міръ, и который дастъ ему иллюзію того, что онъ знаетъ тайны міра.

Разъ я гуляла на Пинчіо съ ученикомъ начальнаго училища. Онъ учился геометріи и знакомъ былъ съ анализомъ плоскихъ геометрическихъ фигуръ. Мы прошли на верхнюю террасу, откуда открывается видъ на Piazza del Popolo и на весь городъ. «Посмотри, всѣ эти творенія человѣка—огромная смѣсь геометрическихъ фигуръ»,—сказала я мальчику. И въ самомъ дѣлѣ, прямоугольники, эллипсы, треугольники и полукруги покрывали и украшали сѣрые, прямоугольные фасады зданій на сотни разнообразныхъ ладовъ. Такое однообразіе формъ казалось свидѣтельствомъ объ *ограниченности* человѣческаго разума. Въ противоположность этому рядомъ въ саду стройно раскинулись кусты и цвѣты въ богатомъ разнообразіи своихъ естественныхъ формъ.

Мальчикъ никогда не дѣлалъ такихъ наблюденій; онъ изучалъ углы, стороны, конструкторію геометрическихъ фигуръ, и ни о чемъ другомъ не думалъ, испытывая лишь скуку при этой обязательной, сухой работѣ. Въ первую минуту ему стало смѣшно при мысли о человѣкѣ, создавшемъ столько геометрическихъ фигуръ, но потомъ его это заинтересовало, и онъ долго смотрѣлъ на городъ. Я видѣла, что лицо его освѣтилось живой мыслью.

Правѣ моста Маргариты строилась фабрика; ея остовъ казался цѣлымъ рядомъ прямоугольниковъ. «Какъ они много работаютъ»,—сказалъ мальчикъ, говоря о рабочихъ. Когда мы подошли къ саду и стали смотрѣть на цвѣты и траву, онъ тихо сказалъ: какъ красиво! и это *«красиво»* относилось уже къ внутреннему движенію его души.

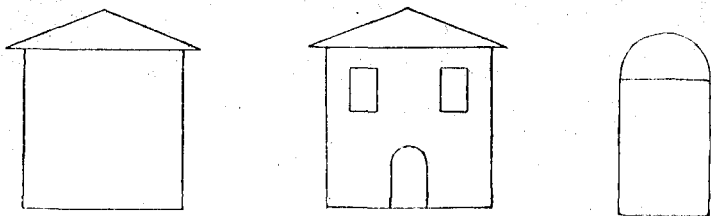
Мнѣ невольно пришло въ голову, что наблюденіе плоскихъ геометрическихъ формъ и наблюденіе растений, посаженныхъ самими дѣтьми и растущихъ у нихъ на глазахъ, есть также залогъ истиннаго духовнаго развитія.

Поэтому я рѣшила еще шире, еще глубже развить свою работу, я рѣшила приучать дѣтей не только наблюдать формы, окружающія

ихъ, но и отличать работу человѣка отъ работы природы, цѣнить плоды человѣческаго труда.

Фигурки изъ картона. Я вырѣзываю изъ картона геометрическія фигурки разной величины и учу дѣтей составлять изъ этихъ фигуръ какіе-нибудь предметы. Я хочу, чтобы они *сами* наблюдали окружающую обстановку, чтобы эта игра заинтересовала ихъ и вмѣстѣ съ тѣмъ дала бы имъ толчокъ къ такому наблюденію.

На первый разъ я *показываю* игру. Молча сажусь за маленькій столикъ, кладу на него свои кусочки картона и жду, чтобы меня



окурила любопытная дѣтвора. Потомъ беру, на примѣръ, квадратъ и равнобедренный треугольникъ съ длинной гипотенузой, прикладываю треугольникъ гипотенузой къ квадрату такъ, чтобы онъ выступалъ за него краями, приклеиваю его жидкимъ клеемъ и получается домикъ.

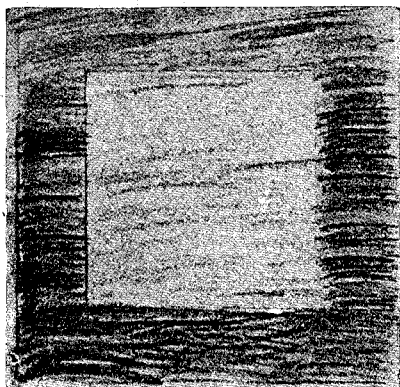
Беру полукругъ съ діаметромъ, равнымъ малой сторонѣ длиннаго прямоугольника, приклеиваю его къ прямоугольнику и готовы ворота. Когда все это подсохнетъ, достаточно раскрасить, чтобы получился настоящій домъ съ воротами. Краснымъ карандашомъ я раскрашиваю треугольникъ первой фигуры, желтымъ—квадратъ, потомъ на квадратѣ зеленымъ карандашомъ рисую два окна и дверь. Ребенку легко играть съ этими картонными фигурками, такъ какъ онѣ достаточно велики. Руководительницы «Домовъ ребенка» пока сами ихъ вырѣзываютъ, но лучше бы ихъ просто заказывать въ большемъ количествѣ. Показавъ игру, я въ дальнѣйшемъ предоставляю дѣтямъ полную свободу, слѣжу только за тѣмъ, чтобы они не дѣлали ошибокъ.

Рисованіе.

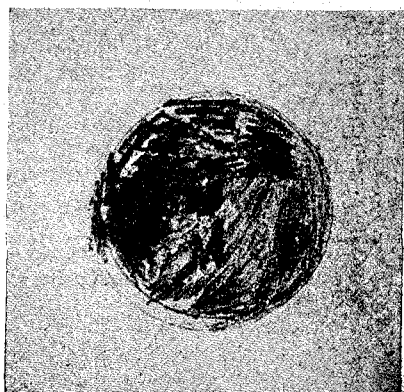
а) Вольное рисованіе. Я даю дѣтямъ карандашъ и листъ бѣлой бумаги и предлагаю имъ рисовать все, что вздумается.

Цѣнность этихъ рисунковъ въ томъ, что они обнаруживаютъ

способность ребенка къ наблюдению, а также и его индивидуальныя наклонности. Такими рисунками давно уже интересуется экспериментальная психологія. Первые дѣтскіе рисунки обычно безфор-

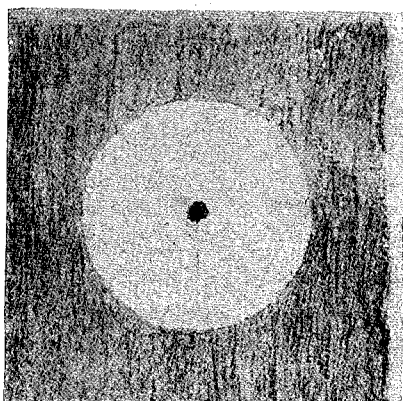


Штриховка.

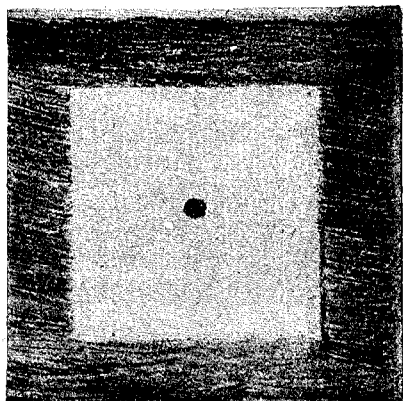


Штриховка.

менны и безобразны, и учительницѣ приходится спрашивать ребенка, что онъ хотѣлъ нарисовать и дѣлать соответствующую надпись.



Штриховка.



Штриховка.

Но мало-по-малу рисунки дѣлаются отчетливѣе, свидѣтельствуют о прогрессѣ ребенка въ наблюдении надъ окружающимъ; часто онъ схватываетъ самыя мелкія детали предметовъ и хотѣ очень несовер-

шенно, но все же стремится ихъ изобразить. И такъ какъ ребенокъ рисуетъ все, что хочетъ, то по его рисункамъ легко видѣть, что больше привлекаетъ его вниманіе.

б) Рисунки, дополняющіе картонныя фигуры. Дѣти разрисовываютъ ставни, двери, фасады картонныхъ домовъ, рѣшетки у воротъ и т. д. Обычно ребенокъ разрисовываетъ то, что онъ самъ склеилъ черезъ день—два послѣ клейки, такъ какъ ей надо дать хорошенько просохнуть.

в) Штриховка контурныхъ рисунковъ. Эта штриховка имѣетъ очень большое значеніе, какъ «подготовка къ письму». Насколько въ вольномъ рисованіи развивается у дѣтей способность наблюдать *форму*, настолько при штриховкѣ контурныхъ рисунковъ дѣти приучаются распознавать *цвѣта*. Но обо всемъ этомъ я буду говорить подробно въ главѣ о *письмѣ*, теперь же скажу только, что упражненіе это заключается въ томъ, что дѣти цвѣтными карандашами заштриховываютъ черныя контуры рисунковъ. Рисунки эти—простыя геометрическія фигуры, разные домашніе предметы, цвѣты, животныя и пр.

Ребенокъ долженъ самъ выбирать нужные карандаши и его выборъ показываетъ, насколько внимательно онъ наблюдалъ цвѣтъ окружающихъ предметовъ.

Лѣпка. Эти упражненія аналогичны упражненіямъ въ рисованіи и штриховкѣ. Ребенокъ лѣпитъ изъ *глины* все, что ему нравится, предметы, которые онъ лучше запомнилъ, и которые произвели на него особенно сильное впечатлѣніе.

Мы даемъ ребенку деревянную доску съ кусочками глины и ждемъ, что онъ будетъ дѣлать. У насъ набралось много интересныхъ дѣтскихъ работъ: есть работы, которыя съ поразительной точностью въ мелочахъ воспроизводятъ предметы и не только *форму*, но и размѣры ихъ. Оригиналдомъ для этихъ работъ служатъ, главнымъ образомъ, нѣкоторыя изъ школьныхъ игрушекъ.

Многія дѣти лѣпятъ вещи, которыя они видятъ у себя дома, особенно охотно они лѣпятъ кухонную посуду: кастрюли, кружки для воды и пр., иногда даже дѣтскія кровати съ ребенкомъ и пр. Подъ очень многими работами приходится вначалѣ дѣлать надписи, какъ и подъ рисунками, но постепенно дѣти лѣпятъ все лучше и лучше и даже выучиваются лѣпить геометрическія тѣла. Всѣ эти

работы несомненно очень цѣнный матеріалъ, такъ какъ раскрываютъ много индивидуальныхъ чертъ и даютъ хоть приблизительно понятіе о степени дѣтскаго развитія. Кромѣ того они помогаютъ руководительницѣ придти въ нужную минуту на помощь ихъ общему воспитанію.

Лѣпка развиваетъ въ дѣтяхъ большую наблюдательность и эта наблюдательность должна съ теченіемъ времени получить еще большее развитіе, такъ какъ мы ведемъ дѣтей къ этому путемъ упражненій, способныхъ закрѣпить и сдѣлать болѣе точными ощущенія и понятія. Эти же дѣти скорѣе научатся и *писать*.

Дѣти, работы которыхъ долгое время будутъ безформенны, по всей вѣроятности потребуютъ *прямого внимательства* руководительницы, т. е. руководительница должна будетъ усиленно обращать ихъ вниманіе на окружающіе предметы.

Игрушки Равиццы, геометрическія тѣла, отпечатки.

Г-жа Алессандрина Равицца изъ Милана придумала цѣлый рядъ художественныхъ игрушекъ; нѣкоторыя изъ нихъ я ввела въ свою дидактическую систему. Часть этихъ игрушекъ состоитъ изъ деревянныхъ дощечекъ, вырѣзанныхъ по контурамъ какой-нибудь фигуры и поставленныхъ на ножку; фигура эта разрисована схематично, цвѣтными карандашами. Есть на примѣръ, деревья, у которыхъ вершина округлая, другія—у которыхъ она треугольная. Деревья эти раскрашены—стволь въ коричневый цвѣтъ, вѣтви въ зеленый и т. д. Другія игрушки изображаютъ избушку въ лѣсу, замокъ, человѣка, животныхъ. Всѣ эти игрушки одинаково раскрашены съ обѣихъ сторонъ. Онѣ напоминаютъ дѣтямъ двѣ уже извѣстныя имъ вещи: плоскія геометрическія вкладки,—тѣ же раскрашенныя фигурки, изображающія форму предмета, и контурныя картонныя фигурки которыя дѣти склеиваютъ и разрисовываютъ. Игрушки Равиццы, какъ и геометрическія вкладки, вырѣзаны по контуру, и раскрашены, окраска дополняетъ идею контура. Дѣтей просятъ рассказать, что означаетъ игрушка, дѣти весело обступаютъ ее со всѣхъ сторонъ, вертятъ въ рукахъ, осматриваютъ. Я считаю, что цѣль этихъ художественныхъ игрушекъ въ томъ, чтобы пріучить дѣтей *смотреть* на фигуры, изображенныя въ книгахъ, на картинахъ и т. д. Дѣти съ большимъ трудомъ понимаютъ, что нарисовано на картинѣ, хотя все же съ любопытствомъ.

вглядываются въ нее, стараясь раскрыть ея смыслъ. Въ подоренныхъ книгахъ они съ большимъ удовольствіемъ разсматриваютъ красивыя картинки.

Игрушки Равиццы постепенно приучаютъ дѣтей видѣть красоту фигуры, краски. Дѣти начинаютъ присматриваться къ низко повѣшеннымъ у насъ на стѣнахъ картинамъ, испытываютъ громадное удовольствіе отъ сознанія, что понимаютъ ихъ и часто дѣлаютъ попытки объяснить ихъ содержаніе. Разъ одна маленькая дѣвочка долго смотрѣла на картины и потомъ, какъ бы говоря сама съ собой, сказала: я все знаю.

Другая часть игрушекъ Равиццы, которыя я ввела въ свой дидактическій матеріалъ, это—каррикатурныя человѣческія фигурки изъ геометрическихъ тѣлъ. Напримѣръ, мальчикъ, у котораго голова—шаръ, туловище—усѣченный конусъ, ноги—два цилиндра и пр. Геометрическія тѣла не представляютъ въ точности ту или иную форму, а только значительное приближеніе къ ней. Игрушки раскрашены въ яркіе цвѣта, раскрашены всѣ части лица, передникъ на платьѣ и пр. Есть у насъ кукла, которая несетъ большую цилиндрическую картонку портнихи. Картонка темно-коричневая и виситъ черезъ плечо куклы на ремешкѣ. Такія игрушки *отчетливо* изображаютъ фигуру, и дѣти охотно въ нихъ играютъ. Они очень *легко* разбираются въ *геометрическихъ тѣлахъ*, составляющихъ части фигуры. Я заказываю геометрическія тѣла довольно большихъ размѣровъ: шаръ и основанія другихъ тѣлъ имѣютъ до 7 сантиметровъ въ діаметрѣ или въ ребрѣ. Всѣ они окрашены блѣдно-голубой эмалевой краской. Такихъ геометрическихъ тѣлъ у насъ семь: шаръ, овалондъ, цилиндръ, конусъ, кубъ, четырехгранная пирамида и четырехгранная призма съ прямоугольнымъ основаніемъ. Шаръ дѣти называютъ «мячъ», а овалъ «яйцо».

Дѣти постарше съ большимъ интересомъ отыскиваютъ геометрическія тѣла въ окружающихъ ихъ маленькихъ вещахъ: въ игрушечной плитѣ съ маленькими цилиндрическими кастрюльками, въ ножкахъ столика, въ пузырькахъ, въ карандашахъ.

Къ плоскимъ геометрическимъ тѣламъ я присоединила еще карточки, на которыхъ блѣдно-голубой чертой обведены отпечатки разныхъ геометрическихъ формъ, такъ что на нихъ можно накладывать геометрическія тѣла. Такъ, напримѣръ, пирамиду можно накладывать на квадратъ и треугольникъ, призму на два прямоугольника, конусъ и цилиндръ на кругъ и пр.

Дѣти должны понять, что отпечатки тѣлъ представляютъ собой всегда уже знакомыя имъ *формы*, т. е. плоскія геометрическія фигуры. Они на полу мѣломъ обводятъ контуръ ножки стола и, приподнявъ столъ, видятъ, что нарисовали *квадратъ*, дѣлаютъ то же самое съ ножками стула и видятъ нарисованные *кружки*, обводятъ карандашомъ дно чернильницы, стоящей на столѣ у руководительницы и видятъ большой кругъ, обрисовываютъ шкатулку, — получается прямоугольникъ. Многія дѣти очень радуются тому, что отпечатки геометрическихъ тѣлъ — это все тѣ же знакомыя имъ *формы*. И это для нихъ уже не простое наблюденіе предметовъ, но анализъ и интерпретація, невольно приводящіе ихъ къ слѣдующему выводу: все разнообразіе формъ сводится къ *однообразію* или лучше къ реальной ограниченности ихъ.

Геометрическій анализъ фигуръ: стороны, углы, центръ, ребра. Геометрическій анализъ фигуръ недоступенъ маленькимъ дѣтямъ, но я придумала игру, которая вводитъ ихъ въ такой анализъ, не напрягая вниманія, а лишь ясно иллюстрируя понятія. Я ограничилась только иллюстраціей прямоугольника. Прямоугольникъ — это поверхность одного изъ дѣтскихъ столиковъ, а вся игра состоитъ въ томъ, что дѣти накрываютъ на столъ.

Въ каждомъ домѣ ребенка есть маленькая обѣденная посуда; тарелки, блюда, миски, солонки, стаканы, бутылки, маленькіе ножи, вилки, ложки и пр. Такую посуду можно купить въ любомъ игрушечномъ магазинѣ. Дѣти накрываютъ столъ на шесть человекъ: по *два прибора* ставятъ на каждую изъ длинныхъ *сторонъ* и по *одному* на короткія. Я говорю дѣтямъ: «поставьте миску въ центръ стола, салфетку положите въ уголь, тарелку поставьте въ центрѣ короткой стороны и т. д.» Потомъ осматриваю столъ. «Въ этомъ углу чего-то не достаетъ; на этой сторонѣ нѣтъ бокала; посмотримъ, все ли есть на двухъ длинныхъ сторонахъ, на двухъ короткихъ? Все ли есть на четырехъ углахъ?»

Я думаю, что ранѣе шести лѣтъ отъ ребенка нельзя требовать большаго и думаю, что въ одинъ прекрасный день ребенокъ, взявъ въ руки плоскую геометрическую вкладку, *самопроизвольно* станетъ считать *углы* и *стороны*. Конечно, если бы мы стали знакомить ребенка съ этими понятіями, онъ заучилъ бы ихъ, но это были бы понятія заученныя, а не приобрѣтенныя опытомъ.

Упражненія въ хроматическомъ чувствѣ. Я уже раньше упоминала объ этихъ упражненіяхъ, теперь же я хочу остановиться на нихъ подробнѣе.

Упражненія, побуждающія къ наблюденію среды. а) *Ткани и нѣмецкія куклы.* Касаясь вопроса о воспитаніи хроматическаго чувства, я уже говорила, что въ нашемъ дидактическомъ матеріалѣ есть ящикъ цвѣтныхъ матерій, разложенныхъ по отдѣленіямъ. Матеріи эти яркихъ цвѣтовъ и разнаго сорта — бархатъ, шелкъ, шерсть, бумажныя ткани и пр. Много пестрыхъ, съ крапинками, съ цвѣтными полосками, въ клѣтку. Дѣти должны узнавать окраску матерій и это пріучаетъ ихъ замѣчать цвѣтъ платья на окружающихъ людяхъ, анализировать различные цвѣта одного и того же сорта матерій и т. д.

Нѣмецкія куклы служатъ той же цѣли. Ихъ вяжутъ изъ цвѣтной шерсти, и онѣ стоятъ недорого, если ихъ дѣлать самимъ, что очень просто. Лицо вяжутъ, какъ чулки, изъ бѣлой бумаги, носъ и глаза отмѣчаютъ черной шерстью, ротъ — красной, одежду и волосы дѣлаютъ изъ пестрой шерсти и получается кукла, которою удобно даже перебрасываться, какъ мячомъ.

б) *Рисунки и картины.* Мы сдѣлали много контурныхъ рисунковъ, которые дѣти заштриховываютъ цвѣтными карандашами, а позднѣе и кистью, сами разводя акварельныя краски. Сначала дѣти разрисовываютъ цвѣты, бабочекъ, деревья, животныхъ, потомъ простые ландшафты съ травой, небомъ, домами, человѣческими фигурами и пр. Когда дѣти немного подучатся, мы даемъ имъ открытыя письма для раскрашиванія. Они ихъ очень искусно раскрашиваютъ и впоследствии, когда они научатся писать, у нихъ будетъ готова цѣлая коллекція самыхъ разнообразныхъ открытокъ *).

Эти рисунки помогаютъ намъ изучать естественное развитіе хроматическаго чувства въ ребенкѣ. Дѣти при раскрашиваніи контурныхъ рисунковъ сами выбираютъ нужные имъ цвѣта; если, на примѣръ, они выкрасятъ цыпленка въ красный цвѣтъ, а корову въ зеленый, то это докажетъ только то, что ребенокъ еще не умѣетъ наблюдать. Но объ этомъ уже говорилось выше въ общей части. По тому, что ребенокъ выбираетъ то нѣжные и гармонирующіе

¹⁾ Я подобрала цѣлую серію открытокъ, которыя даю дѣтямъ для раскрашиванія.

оттѣнки, то яркіе и контрастирующіе, мы можемъ судить о степени развитія его хроматическаго чувства. Присматриваясь къ окраскѣ контурныхъ рисунковъ, ребенокъ начинаетъ наблюдать окружающіе предметы, и у него уже является стремленіе разрисовывать все болѣе и болѣе сложныя картинки. Но только тѣ дѣти, которыя при раскрашиваніи не выходятъ за контуръ и правильно выбираютъ краски, могутъ приступить къ этой довольно сложной работѣ. Рисунки эти часто очень изящны и эффектны и порою даже художественны. Руководительница маленькаго дѣтскаго сада въ Мексикѣ, долгое время учившаяся у меня, прислала мнѣ разъ два рисунка: одинъ изображалъ утесъ, камни котораго очень удачно раскрашены свѣтло фіолетовой и тонами коричневой краски, деревья въ два тона зеленой краски, небо въ нѣжно голубой цвѣтъ. Другой рисунокъ изображалъ лошадь каштановой масти съ черными глазами, копытами, гривой и хвостомъ.

Одна изъ нашихъ руководительницъ даетъ дѣтямъ раскрашивать картинки изъ старыхъ книгъ. Я съ своей стороны даю и полиטיפажи и контурные рисунки, которые во всякомъ случаѣ являются однимъ изъ самыхъ важныхъ упражненій при подготовкѣ къ письму (см. ниже). Контурные рисунки заштриховываютъ обычно цвѣтными карандашами, которые держатъ, какъ перо при письмѣ.

Приемы обучения письму и чтению.

Самопроизвольное развитие графического языка.

Еще директриссой ортофренической школы въ Римѣ я примѣняла нѣкоторые, вполне оригинальные, методы обученія письму и чтенію.

Итаръ и Сегенъ въ своихъ педагогическихъ трактатахъ ничего не говорятъ о раціональныхъ методахъ обученія письму. Я уже рассказывала, какъ Итаръ училъ азбукѣ «дикаго мальчика изъ Авейрона». Сегенъ же объ обученіи письму говоритъ слѣдующее: «чтобы перейти отъ рисованія къ письму, которое есть ничто иное, какъ ближайшее примѣненіе рисованія, учителю надо только указать на то, что буква Д полукругъ, концы котораго покоятся на вертикальной линіи; А двѣ наклонныя, соединенныя у верхушки и пересѣченныя горизонтальной линіей и т. д. Намъ уже не нужно думать о томъ, какъ ребенокъ выучится писать; онъ рисуетъ, слѣдовательно онъ будетъ *писать*. Нѣтъ надобности говорить о томъ, что ребенокъ долженъ рисовать буквы по закону контраста и авалогіи, напр. О рядомъ съ I, В съ Р, Т съ Z и т. д.»

По Сегену, слѣдовательно, не нужно *учить* писать. Ребенокъ, который рисуетъ, будетъ писать. Но Сегенъ письмомъ называетъ умѣніе писать печатныя буквы и нигдѣ не говоритъ о томъ, научится ли его отсталый ученикъ писать, какъ слѣдуетъ. Напротивъ, онъ часто говоритъ о рисованіи, которое *подготавливаетъ и включаетъ въ себя письмо*. Методъ этотъ (очень сложный) былъ разработанъ соединенными усиліями Итара и Сегена.

«Глава XL. Р и с о в а н і е. Первое понятіе, какое слѣдуетъ усвоить для рисованія—это понятіе плоскости. Второе—понятіе черты, линіи.

Изъ этихъ двухъ понятій складывается всякое письмо, всякій рисунокъ, всякая свободная линія.

Эти два понятія соотносительны; изъ ихъ соотношенія рождается способность проводить линіи; линіи могутъ называться линіями только тогда, когда онѣ имѣютъ точное и опредѣленное направленіе. Черта безъ опредѣленнаго направленія не есть линія. Явившись случайно, она не имѣетъ названія.

Всякій рациональный значекъ имѣетъ названіе, ибо имѣетъ направленіе, а такъ какъ всякое письмо и рисованіе есть ничто иное, какъ совокупность различныхъ направленій линіи, то мы, передъ тѣмъ, какъ учить, *внушаемъ* ребенку понятія плоскости и линіи, которыя нормальный ребенокъ знаетъ интуитивно, и о которыхъ отстающему приходится упорно и долго напоминать.

Путемъ методическаго рисованія онъ постепенно пойметъ и линію и плоскость и сначала будетъ чертить простыя, а затѣмъ все болѣе сложныя линіи.

Ребенка послѣдовательно надо учить: 1) чертить различнаго рода линіи; 2) проводить ихъ въ разныхъ направленіяхъ и положеніяхъ на плоскости; 3) соединять эти линіи въ фигуры, начиная съ самыхъ простыхъ и кончая сложными. Поэтому надо его учить отличать линіи прямыя отъ кривыхъ, вертикальныя отъ горизонтальныхъ и разнаго рода наклонныхъ, и, наконецъ, главные точки двухъ или болѣе линій, составляющихъ фигуру.

Этотъ рациональный анализъ рисованія, *предшествующій письму* настолько существененъ во всѣхъ своихъ частяхъ, что, когда я приступилъ къ занятіямъ съ ребенкомъ, умѣвшимъ писать уже много буквъ, я принужденъ былъ потратить шесть дней, пока выучилъ его чертить перпендикулярную и горизонтальную линіи. Пятнадцать дней онъ учился чертить кривую и наклонную. Многіе изъ моихъ учениковъ долгое время не умѣютъ даже подражать движеніямъ моей руки по бумагѣ, и уже гораздо позднѣе пытаются провести линію въ опредѣленномъ направленіи.

Самые воспріимчивые изъ нихъ, склонные къ подражанію, и самые тупоумные проводятъ черту діаметрально противоположную той линіи, которую я имъ показываю: всѣ они путаютъ очевидныя точки соединенія двухъ линій,—верхъ, низъ, центръ.

Правда всѣ они обстоятельно знаютъ, что такое плоскость, линія, очертанія фигуръ и потому имъ легче усвоить связь между плоскостью и различными штрихами, которыми они заполняютъ поверхность. Но надо помнить, что ученики мои, дѣти деффефективныя, отсталяя, что усвоеніе горизонтальной, вертикальной, кривой

и наклонной линіи представляется сложнымъ для ихъ отсталого ума и трудно выполнимымъ для ихъ непривычныхъ, неувѣренныхъ рукъ. Я говорю здѣсь не о томъ, чтобы просто заставить ихъ преодолѣть какую-нибудь одну опредѣленно трудную задачу, а о цѣломъ рядѣ трудностей, которыя мы уже преодолѣли. Я думаю, что одни изъ этихъ затрудненій будутъ больше, другія меньше, но всё они будутъ вытекать одно изъ другого, какъ теоремы.

Вотъ какія мысли руководили мною въ моей работѣ.

Вертикаль—это линія, которую глазъ и рука прослѣживаютъ прямо, подымаясь вверхъ или опускаясь внизъ. Горизонтальныя линіи неестественны ни для глаза ни для руки, которые сбиваются внизъ и слѣдуютъ по кривой (подобно горизонту, отъ котораго эта линія заимствовала названіе), исходя изъ центра и доходя до боковой границы плоскости, если ихъ не придерживать на разстояніи пропорціональномъ пройденному. Изученіе наклонной линіи представляетъ много трудностей а кривыя линіи требуютъ такой устойчивости руки и такъ много различій въ ихъ отношеніи къ плоскости, что мы только *потратили бы даромъ время*, начиная изученіе линіи съ кривыхъ и наклонныхъ.

Итакъ, самая простая линія—вертикальная, и вотъ какимъ образомъ я далъ ученику представленіе о ней.

Первая геометрическая формула такова: отъ одной точки къ другой можно провести только одну прямую линію. Исходя изъ этой аксіомы, которую можно доказать, только начертивъ линію, я поставилъ двѣ точки на классной доскѣ и соединилъ ихъ вертикалью. Дѣти старались сдѣлать то же самое у себя въ тетрадяхъ, но у однихъ вертикали отклонялись вправо отъ второй точки, у другихъ влѣво, а у нѣкоторыхъ руки блуждали по бумагѣ во всѣхъ направленіяхъ. Это неумѣніе провести линію происходитъ *гораздо чаще отъ неподготовленности ума и невнимательности глаза*, чѣмъ отъ неувѣренности руки и, исходя изъ этого, я рѣшилъ провести по одной вертикальной справа и слѣва отъ точекъ, которыя ребенку надо было соединить параллелью на серединѣ между вертикалями. Если этихъ двухъ линій оказывалось недостаточно, я укрѣплялъ на бумагѣ вертикально двѣ линейки, которыя уже безусловно не даютъ отклоняться рукъ, но это матеріальное препятствіе остается недолго. Сперва я убиралъ линейки и опять проводилъ двѣ параллельныя, между которыми деффефективный ребенокъ долженъ былъ провести третью. Затѣмъ я

стиралъ одну изъ параллельныхъ, направляющихъ линій, а другую справа или слѣва оставлялъ и, наконецъ, стеревъ эту послѣднюю, стиралъ и точки, начиная съ верхней, указывающей пунктъ отправленія линіи и руки. И ребенокъ начиналъ чертить вертикаль уже безъ направляющихъ линій, безъ точекъ сравненія.

Тотъ же приемъ, тѣ же затрудненія, тѣ же направляющія линіи встрѣчались и при изученіи горизонтальныхъ прямыхъ.

Если случайно ребенокъ начнетъ чертить ее правильно, то потомъ онъ обязательно искривитъ ее, когда, исходя изъ центра, начнетъ загибать къ краю, *какъ того требуетъ природа* (и по той еще причинѣ, о которой я говорилъ раньше). Если недостаточно только точекъ, разставленныхъ въ направленіи линіи, то я провожу еще параллельныя линіи или укрѣпляю линейки.

Наконецъ, когда ребенокъ начертитъ горизонтальную линію, я учу его приставлять къ ней вертикальную такъ, чтобы получился прямой уголъ. Такимъ образомъ ребенокъ постепенно начинаетъ понимать, что такое линія горизонтальная и вертикальная и со временемъ уловитъ соотношеніе этихъ двухъ линій въ геометрической фигурѣ.

Казалось бы, что изученіе наклонной линіи должно непосредственно слѣдовать за изученіемъ вертикальной или горизонтальной линіи, но въ дѣйствительности это не такъ. Наклонная линія, раздѣляетъ съ вертикальной ея наклонъ и съ горизонтальной ея направленіе и, по своей природѣ, заключаетъ въ себѣ обѣ эти линіи (ибо она линія прямая). Своимъ отношеніемъ либо къ плоскости, либо къ другимъ линіямъ наклонная слишкомъ сложна, чтобы ребенокъ могъ справиться съ нею безъ подготовки.

Такъ на протяженіи многихъ страницъ, Сегенъ очень подробно говоритъ о томъ, какъ его ученики проводили разныя наклонныя между двумя параллелями, четыре кривыхъ вправо и влево отъ вертикали, и выше и ниже горизонтали, и потомъ дѣлаетъ такое заключеніе: «Такимъ образомъ мы находимъ рѣшеніе проблемы, которое искали: вертикальныя, горизонтальныя, наклонныя и четыре прямыхъ линіи, изъ соединенія которыхъ образуется кругъ, содержать въ себѣ всѣ возможныя линіи, *все письмо*».

Дойдя до этого пункта, мы съ Итаромъ на долгое время остановились. Ребенокъ уже зналъ линіи,—надо было учить его чертить фигуры, начиная, конечно, съ самыхъ простыхъ. Изъ предвзятаго мнѣнія Итаръ совѣтовалъ мнѣ начать съ квадрата, я послѣдовалъ

его совѣту и въ теченіе трехъ мѣсяцевъ не могъ заставить ребенка понять меня». Послѣ цѣлаго ряда опытовъ, зная что должна существовать рациональная постепенность въ преподаваніи геометрическихъ фигуръ, Сегенъ пришелъ въ убѣжденію, что самая простая фигура это—треугольникъ.

«Когда три линіи пересѣкаются, онѣ всегда образуютъ треугольникъ, между тѣмъ какъ четыре линіи могутъ встрѣчаться въ сотнѣ другихъ направленій, не будучи параллельными и потому не образуя квадрата.

Изъ этихъ опытовъ и наблюденій, подтвержденныхъ еще многими другими, о которыхъ считаю излишнимъ рассказывать здѣсь, я вывелъ основные принципы *письма* и рисованія, принципы, приложеніе которыхъ слишкомъ просто, чтобы стоило подробнѣе говорить объ этомъ». Вотъ какимъ способомъ мои предшественники учили деффеktivныхъ дѣтей письму. Что же касается чтенія, то Итаръ поступалъ такимъ образомъ: онъ развѣшивалъ на стѣнѣ геометрическія фигуры: треугольники, квадраты, круги; затѣмъ рисовалъ на стѣнѣ точный отпечатокъ этихъ фигуръ, послѣ чего снималъ геометрическія фигуры со стѣны. «Дикій мальчикъ изъ Авейрона» долженъ былъ, руководясь отпечатками фигуръ, развѣшивать ихъ снова по мѣстамъ. Такъ родилась у Итара мысль о плоскихъ геометрическихъ вкладкахъ. Подъ конецъ Итаръ сталъ вырѣзывать большія печатныя буквы изъ дерева и дѣлалъ съ ними то же, что съ геометрическими фигурами, то есть, развѣшивалъ ихъ по стѣнамъ, дѣлалъ отпечатки, потомъ снималъ со стѣны и заставлялъ мальчика вѣшать буквы на соответствующія отпечатки. Впоследствии Сегенъ рисовалъ буквы на днѣ какого-нибудь ящика (на горизонтальной поверхности) и заставлялъ ученика накладывать на нихъ деревянныя буквы.

И черезъ двадцать лѣтъ Сегенъ все такъ же училъ грамотѣ отсталыхъ дѣтей.

Миѣ кажется, что нѣтъ надобности подвергать критикѣ методы обученія письму Итара и Сегена. Въ этомъ методѣ есть двѣ основныхъ ошибки, которыя ставятъ его ниже методовъ, обычно принимаемыхъ съ нормальными дѣтьми: 1) писаніе печатными буквами и 2) подготовка къ письму путемъ изученія рациональной геометріи, которая доступна только ученикамъ средней школы.

Тутъ Сегенъ такъ путаетъ всѣ понятія, что остается только удивляться этому: онъ совершенно оставляетъ въ сторонѣ психо-

логическое наблюдение надъ ребенкомъ и связь ребенка съ окружающей средой и приступаетъ прямо къ изученію линій, ихъ происхожденія и отношенія къ плоскости. Онъ утверждаетъ, что ребенокъ легко начертитъ вертикальную прямую, а что горизонтальная линія у него сейчасъ же превратится въ кривую, ибо таковъ законъ природы. И этотъ законъ природы Сегенъ выводитъ изъ того факта, что человекъ видитъ горизонтъ по кривой.

Примѣръ Сегена въ сущности вполне доказываетъ необходимость *спеціального воспитанія*, которое учило бы человекъ наблюдению и направляло бы его логическую мысль. Наблюдение должно быть безусловно объективнымъ, то есть свободнымъ отъ всякой предвзятости. Сегенъ же, въ данномъ случаѣ, всецѣло основывается на предразсудкѣ, будто геометрическое черченіе должно готовить письмо, и это мѣшаетъ ему найти именно то, что дѣйствительно нужно для такой подготовки. Кромѣ того, ему кажется, что неточность, съ какой ребенокъ проводитъ прямыя линіи, зависитъ отъ состоянія его ума и глазъ, а не руки, поэтому онъ цѣлыя недѣли и мѣсяцы занимается опредѣленіемъ направленія линіи и учитъ отсталаго ребенка слѣдить взглядомъ за этимъ направленіемъ. Сегену кажется, что правильный методъ не долженъ быть простымъ методомъ: только геометрія, воспріятіе ребенкомъ абстрактныхъ соотношеній, достойна приниматься въ расчетъ.

И развѣ это не общее заблужденіе?

Обычно посредственность не выноситъ простоты, ей нуженъ авторитетъ, эрудиція. Чѣмъ значительнѣе и глубже человекъ, тѣмъ больше ясности и простоты въ его мысляхъ. Ньютонъ, напр., спокойно сидя въ саду, видитъ какъ съ дерева падаетъ груша. Онъ задаетъ себѣ вопросъ: почему? и отвѣчаетъ на него.—Всякое явленіе значительно, а потому груша, падающая съ дерева, и всемірное тяготѣніе могутъ соединиться въ умѣ генія.

Еслибы Ньютонъ былъ учителемъ, онъ просто заставилъ бы дѣтей наблюдать небо въ звѣздную ночь, человекъ же съ эрудиціей вѣроятно рѣшилъ бы, что для наблюденія звѣздъ дѣтямъ надо предварительно пройти высшую математику—преддверіе астрономіи. Галилео Галилей открылъ законы маятника, наблюдая за тѣмъ, какъ качалась висячая лампа. Простота и свобода человека отъ всѣхъ предразсудковъ въ области интеллектуальной жизни ведутъ къ раскрытію новыхъ истинъ, какъ нищета и смиреніе въ духовной жизни пролагаютъ пути къ большимъ побѣдамъ духа.

Если бы мы стали изучать исторію открытій и изобрѣтеній, то убѣдились бы въ томъ, что всѣ изобрѣтенія сдѣланы путемъ логической мысли и объективнаго наблюденія. На первый взглядъ, кажется, что все это очень просто, въ дѣйствительности же свойства эти рѣдко встрѣчаются въ людяхъ. Въдъ было бы вполне естественно послѣ открытія Лавераномъ малярійнаго паразита въ красныхъ кровяныхъ тѣльцахъ (тѣмъ болѣе что изъ анатоміи извѣстно что кровеносная система есть сплетеніе закрытыхъ сосудовъ) предположить возможность того, что жалящее насѣкомое прививаетъ паразита. А вмѣсто этого, болѣе правдоподобными казались теоріи миазмовъ, поднимающихся изъ земли, теоріи африканскихъ вѣтровъ болотистой мѣстности и т. д. — все догадки смутныя, неопредѣленные, въ то время, какъ паразитъ былъ уже опредѣленнымъ біологическимъ фактомъ.

Открытіе малярійнаго комара, логически дополнившее открытіе Лаверана, казалось «чудеснымъ и изумительнымъ». А между тѣмъ, въ біологіи уже былъ установленъ тотъ фактъ, что размноженіе одноклѣточныхъ растительныхъ организмовъ происходитъ посредствомъ дѣленія, чередующагося со спорообразованіемъ, а размноженіе одноклѣточныхъ животныхъ посредствомъ дѣленія, чередующагося съ конъюгаціей. Начальная клѣтка дѣлится и подраздѣляется на новыя, одинаковыя между собой клѣтки: въ это время наступаетъ моментъ образованія двухъ различныхъ клѣтокъ (мужской и женской), которыя должны соединиться въ одну, чтобы начать циклъ размноженія дѣленіемъ. Уже во времена Лаверана можно было сдѣлать изъ этого выводъ, что въ сегментации малярійнаго паразита въ стромѣ кровяного шарика наступаетъ фаза дѣленія, послѣ чего паразитъ долженъ уступить мѣсто половымъ формамъ, которыя обязательно должны явиться въ періодъ, слѣдующій за дѣленіемъ. Въдъ и тогда уже было извѣстно, что малярійный паразитъ есть простѣйшее животнос, но Лаверанъ и современные ему ученые, занимавшіеся этимъ вопросомъ, видѣли въ этомъ дѣленіи лишь спорообразованіе и не могли дать никакого объясненія появленію половыхъ формъ. Лаверанъ только высказалъ мысль, (всѣми сейчасъ же принятую на вѣру), что обѣ эти половыя клѣтки, зиготы, это выродившіяся формы малярійнаго паразита и потому они не могутъ производить измѣненій, вызывающихъ болѣзнь: и въ самомъ дѣлѣ, съ появленіемъ половыхъ формъ паразита, малярія, какъ будто, проходила, ибо въ крови человѣка

невозможна конъюгація клѣтокъ. Новая въ ту пору теорія Мореля о томъ, что вырожденіе человѣка сопровождается деформациями и безсиліемъ, подтвердила только объясненія Лаверана, и Лаверановская теорія послѣ этого получила полное признаніе.

Въ дѣйствительности же дѣло обстоило гораздо проще: плазмодій маляріи есть простѣйшее животное—оно на нашихъ глазахъ размножается дѣленіемъ; послѣ дѣленія появляются двѣ различныхъ клѣтки полулунная—женская и биченосная—мужская, конъюгація которыхъ перемежаетъ дѣленіе. Но такое разсужденіе какъ-то никому не пришло тогда въ голову, оно казалось *слишкомъ простымъ*, и эта его элементарность мѣшала отнестись къ нему серьезно. Невольно встаетъ вопросъ: насколько бы дальше двинулось человѣчество въ своемъ развитіи, еслибы специальное воспитаніе подготовляло людей, способныхъ къ чистому наблюденію и логическому мышленію.

Много времени и интеллектуальныхъ силъ пропадаетъ въ мірѣ даромъ только, потому что часто ложное кажется великимъ, а истинное малымъ.

Все это я говорю для того, чтобы показать, какъ необходимо воспитывать подрастающее поколѣніе болѣе раціональными методами,—вѣдь въ этомъ поколѣніи залогъ развитія и прогресса. Мы умѣемъ уже пользоваться окружающей насъ средой и я думаю, что теперь настало время, когда мы должны *утилизировать* силы человѣка съ помощью научнаго воспитанія.

Возвращаясь къ методу обученія письму по Сегену, мы видимъ, что онъ предлагаетъ очень сложный методъ обученія: чтобы научить писать онъ преподаетъ *геометрію*, утомляетъ умъ ребенка сложными геометрическими абстракціями и не понимаетъ того, что гораздо проще сразу написать печатное Д, чѣмъ предварительно учиться геометріи. И если даже ребенокъ научится писать печатное Д, то послѣ, когда ему надо будетъ писать Д рукописное, развѣ онъ не будетъ дѣлать усилій, чтобы забыть это печатное Д? И развѣ не проще поэтому начинать учить писать сразу рукописнымъ шрифтомъ? Прежде чѣмъ учить ребенка писать, обычно считаютъ нужнымъ научить его сначала писать палочки. Это убѣжденіе очень распространено и упорно, хотя буквы алфавита всѣ закруглены, и потому болѣе чѣмъ нелогично начинать обученіе письму съ палочекъ и острыхъ угловъ. Начинающій писать ребенокъ не можетъ передать плавной закругленности буквы О, а мы всѣми

силами стараемся научить его этому и заставляем его выводить цѣлыя страницы палочекъ и острыхъ угловъ.

Кому мы обязаны открытiемъ, будто первый значокъ, который слѣдуетъ изображать, долженъ быть прямой линiей? И почему мы такъ упорно при помощи прямыхъ угловъ готовимся писать закругленныя буквы алфавита?

Отрѣшимся на минуту отъ этого предрасудка и взглянемъ на дѣло проще. Мы должны облегчить дѣтямъ работу, мы должны избавить ихъ отъ всякихъ *ненужныхъ усилiй* при обученiи письму.

Необходимо ли начинать обученiе письму съ палочекъ? Достаточно одной минуты логическаго размысленiя, чтобы отвѣтить: нѣтъ. Ребенку слишкомъ трудно писать палочки, а начало обученiя, первые его шаги должны быть самыми легкими.

Если мы внимательнѣе отнесемся къ дѣлу, то замѣтимъ, что писанiе палочекъ—движенiе пера вверхъ и внизъ по прямой линiи—упражненiе очень трудное. Только профессиональный каллиграфъ могъ бы исписать страницу, не нарушивъ правильности палочекъ; человекъ же, пишущiй посредственно, не сумѣлъ бы справиться съ такой задачей. И, въ самомъ дѣлѣ, вѣдь прямая линiя только одна—она кратчайшее разстоянiе между двумя точками, и потому ее крайне трудно провести всегда правильно. Если мы попросимъ нѣсколькихъ лицъ провести на черной доскѣ линiю, не указывая при этомъ опредѣленнаго направленiя, то почти всемъ удастся провести прямую линiю, хотя одинъ начнетъ вести ее съ одной стороны, другой съ другой и т. д. Если же мы затѣмъ потребуемъ, чтобы тѣ же лица провели нѣсколько линiй въ *опредѣленномъ направленiи* и каждый разъ начинали бы ихъ съ *опредѣленныхъ точекъ*, то увидимъ, что сначала еще линiи будутъ приблизительно прямыми, а потомъ будутъ все больше и больше искривляться.

Почти все линiи будутъ длинныя, такъ какъ только по инерци, съ разбѣгу, линiя можетъ быть прямой.

Если же мы потребуемъ, чтобы линiи были короткiя, въ точно опредѣленныхъ границахъ, то замѣтимъ, что неправильностей будетъ еще больше, потому что не будетъ размаха, помогавшаго сохранить направленiе. Писанiе палочекъ для ребенка трудно, еще и потому что мы заставляемъ его держать перо извѣстнымъ образомъ такъ, какъ мы считаемъ нужнымъ, а не такъ, какъ ему инстинктивно хочется взять его.

Такъ приступаемъ мы къ обученiю письму и *первое* наше трѣ-

бованіе заключается въ томъ, чтобы при письмѣ ребенокъ сохранялъ параллелизмъ палочекъ. Это требованіе почти невыполнимо, ибо ребенокъ не понимаетъ значенія всѣхъ этихъ деталей.

Въ тетрадяхъ деффефективныхъ дѣтей во Франціи (Вуазенъ также упоминаетъ объ этомъ явленіи) я замѣтила, что страницы палочекъ кончались строчками съ буквами С. Это показывало, что отсталый ребенокъ, вниманіе котораго обладаетъ меньшей сопротивляемостью, чѣмъ вниманіе нормальнаго, не могъ долго подражать первымъ правильно написаннымъ палочкамъ и начиналъ производить движенія естественныя, привычныя ему вмѣсто тѣхъ, которыя отъ него требовались. Такимъ образомъ прямыя палочки постепенно обращались въ кривыя, похожія на букву С. Ничего подобнаго нѣтъ въ тетрадяхъ нормальныхъ дѣтей, такъ какъ они до конца могутъ напрягать свое вниманіе, и пишутъ палочки параллельно. Поэтому, никто и не замѣчаетъ нашей ошибки—ошибки учительницы, и всѣ считаютъ этотъ методъ обученія письму превосходнымъ.

Если мы присмотримся къ произвольнымъ рисункамъ дѣтей, когда они, взявъ въ руки упавшій съ дерева сучокъ, чертятъ по песку разныя фигуры, то замѣтимъ, что они никогда не рисуютъ короткихъ линій, а всегда длинныя, причудливо пересѣкающіяся. То же самое наблюдалъ и Сегенъ, заставляя дѣтей рисовать прямую горизонтальную, но онъ это явленіе объяснялъ тѣмъ, что дѣти инстинктивно подражаютъ линіи горизонта.

Предполагать, что палочки могутъ подготовить къ писанію буквъ алфавита по меньшей мѣрѣ нелогично.

Всѣ буквы алфавита слишкомъ закруглены, чтобы можно было при помощи палочекъ и острыхъ угловъ научиться ихъ писать.

Но, возразятъ намъ, во многихъ буквахъ (не во всѣхъ, конечно, въ О, напримѣръ, и во всѣхъ буквахъ, слагающихся изъ элементовъ этой буквы нѣтъ и намека на прямую линію) встрѣчаются *прямыя линіи*. И все-таки, скажу я, это не можетъ заставить насъ начинать обученіе письму съ палочки, съ этой маленькой детали буквы.

Мы можемъ, анализируя алфавитные знаки, находить въ нихъ и наклонныя и прямыя линіи, точно такъ же какъ, анализируя человѣческую рѣчь, мы можемъ установить грамматическія правила. Но вѣдь человекъ *говоритъ* независимо отъ этихъ правилъ, почему же нельзя писать независимо отъ этого анализа и безъ изученія элементовъ, составляющихъ букву. Было бы очень печально, еслибы человекъ начиналъ говорить, только послѣ *изученія* грамма-

тики. Это было бы похоже на то, какъ еслибы мы стали изучать астрономію прежде, чѣмъ наблюдать звѣзды, или стали бы знакомить идіота съ абстрактнымъ происхожденіемъ линій и съ геометрическими проблемами прежде, чѣмъ учить его писать!

И тѣмъ болѣе печально, если ребенка надо заставлять анализировать части буквъ алфавита прежде, чѣмъ учить его писать.

Наконецъ, *усиліе*, которое мы *считаемъ* необходимымъ для изученія письма есть чисто искусственное усиленіе, связанное не съ самимъ письмомъ, а съ *методомъ* обученія письму.

Отрѣшимся на мгновеніе отъ всякаго догматизма, забудемъ о культурѣ: намъ не нужно знать сейчасъ, какъ человечество научилось писать и каково происхожденіе самого письма. Забудемъ о томъ, что выработано вѣками: забудемъ объ общемъ убѣжденіи, что обученіе письму надо начинать съ палочекъ. И постараемся быть непредубѣжденными, какъ сама истина, которую мы ищемъ.

Будемъ наблюдать человека который пишетъ и постараемся проанализировать все механическія дѣйствія, выполняемыя имъ при письмѣ.

Этимъ мы подойдемъ къ *психофизиологическому изученію письма*; мы будемъ изучать не *письмо*, а *человѣка*, который пишетъ, *субъекта*, а не *объектъ*.

Обычно, изучая письмо, начинали съ изученія объекта, т. е. самого письма и на этомъ уже строили методъ..

Методъ же, отправляющійся отъ изученія пишущаго человѣка, безусловно оригиналенъ и далекъ отъ всякихъ прежде примѣнявшихся методовъ. Онъ ознаменуетъ новую эру въ письмѣ, эру, въ основаніи своемъ имѣющую *антропологию*.

Еслибы я, занимаясь съ нормальными дѣтьми, и не предвидя еще опредѣленнаго результата, захотѣла бы дать названіе этому новому методу, то я несомнѣнно назвала бы его *методомъ антропологическимъ*. Но опытъ подсказалъ мнѣ другое, болѣе точное названіе: методъ *самопроизвольнаго* письма.

Занимаясь съ отсталыми дѣтьми, я замѣтила слѣдующій фактъ. Дѣвочка-идіотка одиннадцати лѣтъ съ руками нормальной силы и подвижности никакъ не могла научиться шить: она не могла сдѣлать ни одного стежка, не умѣла даже шить «впередъ иголкой».

Тогда я дала дѣвочкѣ плести фребелевскіе коврики. Плетеніе это заключается въ томъ, что полоска бумаги вплетается между другими такими же полосками бумаги, закрѣпленными съ обѣихъ

концовъ. Меня поразила аналогія между плетеніемъ коврика и шитьемъ «впередъ иголкой», и я стала внимательнѣе присматриваться къ дѣвочкѣ.

Когда она научилась плести коврики, я снова посадила ее за шитье и была пріятно изумлена, убѣдившись въ томъ, что дѣвочка уже умѣетъ дѣлать стежки.

Съ этого времени обученію шитью у насъ всегда предшествуетъ регулярный курсъ фребелевскаго плетенія.

Я видѣла, что движеніе руки, необходимое для шитья, *подготовило къ шитью безъ шитья* и что въ сущности надо найти способъ учить *какъ дѣлать работу* передъ тѣмъ, какъ ребенокъ приступитъ къ ней.

Необходимо подготовить движенія, выработать механизмъ путемъ часто повторяющихся упражненій, упражненія эти должны готовить къ работѣ. Послѣ этихъ упражненій можно перейти къ самой работѣ, и ребенокъ въ состояніи будетъ сразу выполнить ее.

Мнѣ казалось, что также можно научить и письму; мысль эта очень заинтересовала меня, и я изумилась ея *простотѣ*, я изумилась тому, что *раньше не подумала* о методѣ, подсказанномъ мнѣ наблюденіемъ надъ дѣвочкой, не умѣвшей шить.

Такъ какъ я раньше учила дѣтей оцупывать контуры плоскихъ геометрическихъ фигуръ, то мнѣ пришло въ голову, что теперь я могла бы учить ихъ оцупывать *контуры буквъ алфавита*.

Я заказала очень хорошіи наборъ скорописныхъ буквъ (высокою въ 8 см., высокія буквы были соотвѣтственно выше), онѣ были вырѣзаны изъ деревянной доски толщиною въ $\frac{1}{2}$ см. и выкрашены лаковой краской: согласныя—голубой, а гласныя—красной; обратная сторона ихъ была обита желтой мѣдью. Кромѣ этого одного экземпляра деревяннаго алфавита у насъ было еще много карточекъ бристоляскаго картона, на которыхъ буквы были изображены тѣмъ же цвѣтомъ и въ тѣхъ же размѣрахъ, какъ и деревянные. Буквы эти мы группировали по контрастамъ и аналогіямъ формы.

Къ каждой буквѣ алфавита у насъ имѣлись картинки, нарисованныя отъ руки акварелью и изображавшія какой-либо предметъ, названіе котораго начиналось этой же буквой; тутъ же была и совсѣмъ маленькая печатная буква. Такъ, на примѣръ, на картинкѣ съ буквой М была нарисована рука (mano) и молотокъ (martello), на картинкѣ съ буквой g кошка (gatto) и т. д. Эти картинки закрѣ-

пляютъ въ памяти звукъ буквы, а печатная буква въ соединеніи съ рукописной какъ бы облегчаетъ въ послѣдствіи переходъ къ чтенію книгъ. Мысль о такихъ картинкахъ, конечно, не нова, но онѣ дополняютъ систему прежде не существовавшую.

Весь этотъ алфавитъ стоитъ очень дорого—при ручной работѣ около 250 лиръ.

Въ моемъ экспериментѣ самая любопытная часть слѣдующая: показавъ дѣтямъ, какъ накладывать подвижныя деревянныя буквы на буквы, изображенныя на картонѣ, я заставляла ихъ по много разъ *ощупывать* эти буквы *въ направленіи письма*. То же самое они дѣлали и съ буквами на картонѣ. Такимъ образомъ, дѣти *выполняли всѣ движенія, нужныя для того, чтобы написать какую-нибудь букву*.

Тогда мнѣ пришла въ голову совсѣмъ новая мысль о томъ, что *въдѣ* когда мы пишемъ, то выполняемъ *два различныхъ рода движенія*, т. е. что кромѣ движенія, воспроизводящаго форму буквы, мы еще *дѣйствуемъ орудіемъ письма*. Отсталыя дѣти, дѣйствительно научившись обводить контуры всѣхъ буквъ, *все еще не умѣли держать пера въ рукѣ*. Чтобы держать въ рукахъ перо и увѣренно водить имъ по бумагѣ, необходимо еще *приобрѣсти специальный мускульный механизмъ*, который совсѣмъ не зависитъ отъ движеній, производимыхъ при письмѣ и работаетъ одновременно съ ними. Это *особый* механизмъ, существующій на ряду съ *моторной* памятью каждой отдѣльной буквы. Когда отсталыя дѣти дѣлали всѣ характерныя для письма движенія, *ощупывая* буквы руками, они механически упражняли свои психомоторныя пути и закрѣпляли мускульное воспоминаніе каждой буквы. Оставалось еще подготовить мускульный механизмъ, необходимый для того, чтобы держать и водить перомъ по бумагѣ. Для этого я первое упражненіе (*ощупываніе буквъ*) нѣсколько видоизмѣнила: 2) ребенокъ уже *ощупывалъ* букву не однимъ указательнымъ пальцемъ правой руки (какъ сначала для того, чтобы закрѣпить мускульную память) а двумя—указательнымъ и среднимъ и 3) обводилъ буквы деревянной палочкой, которую держалъ, какъ перо при письмѣ.

Иногда ребенокъ повторялъ однѣ и тѣ же движенія, то съ палочкой, то безъ палочки.

Какъ мы видѣли, ребенокъ долженъ былъ водить пальцемъ по *зрительному образу* начертанной буквы. Правда, пальцы его уже были подготовлены, онъ часто *ощупывалъ* контуры плоскихъ геометрическихъ формъ, не всегда такая подготовка оказывалась

достаточной. Въ самомъ дѣлѣ, даже мы, взрослые, копируя рисунокъ на прозрачную бумагу, не всегда дѣлаемъ это вполне удовлетворительно, ибо рисунокъ долженъ давать механическое руководство карандашу, чтобы онъ могъ въ точности итти по чертѣ въ дѣйствительности существующей только для глаза. Отсталыя дѣти и палочкой и пальцами не всегда точно обводили рисунокъ, дидактическій же матеріалъ, т. е. буквы которыя они обводили, не давали контроля работы. Контролировать работу ребенокъ могъ, лишь *слѣдя* за движеніемъ палочки, но такой контроль былъ слишкомъ недостаточенъ. Чтобы помочь ребенку тверже вести рукой по контуру буквы и не сбиваться въ сторону, я заказала буквы съ выдолбленными желобками, по которымъ скользила бы палочка. Но буквы эти, какъ выяснилось изъ предварительнаго подсчета, оказались слишкомъ дорогими, и мнѣ пришлось отказаться отъ своего проекта.

Основательно провѣривъ этотъ методъ цѣлымъ рядомъ опытовъ, я рассказала о немъ на лекціяхъ по дидактикѣ, читанныхъ въ государственной ортофренической школѣ. Лекціи эти были литографированы на второмъ году курса, и у меня еще сохранилось около ста экземпляровъ, какъ память прошлаго.

Вотъ то, что я говорила тогда, десять лѣтъ тому назадъ, и что слышали и, можетъ быть, сохранили въ видѣ литографированныхъ лекцій больше двухсотъ народныхъ учителей. Но ни въ одномъ изъ нихъ, какъ съ изумленіемъ отмѣтилъ проф. Феррери въ своей недавней статьѣ, мои мысли не нашли отзвука *). «Краткое изложеніе лекцій по дидактикѣ» читанныхъ докторомъ Монтессори въ 1900 г.

«Мы показываемъ ребенку деревянныя гласныя буквы раскрашенныя въ красный цвѣтъ. Ребенокъ видитъ передъ собою неправильныя, странныя раскрашенныя фигурки, и мы предлагаемъ ему эти красныя фигурки накладывать на соотвѣтствующія фигурки, изображенныя на карточкахъ картона. Ребенокъ оцупываетъ деревянныя буквы въ направленіи письма, а руководительница называетъ ему эти буквы. Гласныя буквы на картонѣ расположены по аналогіи формы:

о е а

і и

*) Феррери: Объ обученіи письму (система д-ра М. Монтессори). Записки Римскаго Общества попеченія объ отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтяхъ.

Затѣмъ мы, напримѣръ, говоримъ ребенку: «найди О, положи О на мѣсто». Потомъ: «Это какая буква?» Тутъ мы убѣдимся, что многія дѣти ошибутся, если отвѣтять лишь посмотрѣвъ на букву, но всегда назовутъ букву правильно, какъ только ощупаютъ ее.

При этомъ мы дѣлали интересныя наблюденія, констатируя различія индивидуальныхъ типовъ: зрительнаго и моторнаго.

Мы заставляемъ ребенка ощупывать букву, написанную на картонѣ, сначала однимъ указательнымъ пальцемъ, потомъ указательнымъ и среднимъ и, наконецъ, деревянной палочкой, которую онъ держитъ при этомъ, какъ перо; букву онъ долженъ обводить въ направленіи письма, такъ же, какъ если бы писалъ ее.

Согласныя раскрашены въ синій цвѣтъ и на карточкахъ тоже расположены по аналогіи формы. Къ этимъ карточкамъ есть еще подвижной деревянный (синій) алфавитъ, буквы котораго накладываются на буквы, написанныя на карточкахъ, какъ и гласныя. Кромѣ этого есть еще серія карточекъ, на которыхъ, кромѣ согласныхъ, изображено по одному, по два предмета, названія которыхъ начинаются съ написанной буквы. Рядомъ съ рукописной буквой одного съ ней цвѣта изображена и печатная буква поменьше.

Учительница, называя согласныя по фонетическому методу, указываетъ на букву, потомъ на карточку, гдѣ нарисованъ предметъ, названіе котораго пачинается съ этой буквы и, подчеркивая и выдѣляя первую букву, произносить, напр., «г... груша. Дай согласную г, положи ее на мѣсто (т. е. на соответствующую букву), ощупай ее и т. д.». *При этомъ учительница изучаетъ лингвистическіе дефекты ребенка.*

Ощупываніемъ буквы въ направленіи письма начинается мускульное воспитаніе, подготовляющее къ письму. Одна изъ нашихъ ученицъ, дѣвочка моторнаго типа, учившаяся по нашему методу, писала всѣ буквы перомъ, еще не умѣя ихъ называть. Она писала буквы вышиной около 8 см. съ изумительной точностью. Эта дѣвочка отличалась также и во всякаго рода ручныхъ работахъ.

Ребенокъ, который ощупываетъ буквы въ направленіи письма, осматриваетъ ихъ и запоминаетъ, одновременно готовится и къ чтенію и къ письму.

Осматриваніе и ощупываніе буквъ быстрѣе закрѣпляетъ въ памяти ихъ образъ, такъ какъ при этомъ совмѣстно работаютъ два чувства: зрительное и моторное. Позднѣе они подраздѣляются: на созерцаніе (чтеніе), ощупываніе (письмо). Въ зависимости отъ инди-

видуального типа одни дѣти раньше выучиваются читать, другія писать».

Итакъ, мой методъ обученія письму и чтенію уже десять слишкомъ лѣтъ тому назадъ имѣлъ тѣ же основы, какъ и теперь. Меня очень поразила тогда *легкость*, съ какой ненормальный ребенокъ, писавшій первый разъ твердой рукой мѣломъ на классной доскѣ каллиграфически вывелъ всѣ буквы алфавита. Онъ сталъ писать гораздо раньше, чѣмъ я думала; какъ я и говорила уже, многія дѣти пишутъ перомъ очень красиво всѣ буквы алфавита, *не умѣя назвать почти ни одной* изъ нихъ. То же самое я наблюдала и у дѣтей нормальныхъ, мускульное чувство ихъ развивается очень быстро въ раннемъ возрастѣ, и потому имъ *очень легко* выучиться писать. Чтеніе же, наоборотъ, требуетъ очень продолжительнаго изученія и извѣстнаго умственнаго развитія; въ чтеніи ребенокъ долженъ *перевести письменные знаки—буквы въ слова*, долженъ *точно, интонаціей голоса передать смыслъ слова*. Все это требуетъ постояннаго умственнаго напряженія. Въ процессѣ же письма ребенокъ только *материально превращаетъ* звуки въ знаки и дѣлаетъ движенія, всегда для него пріятныя и легкія, изображая эти знаки. Письмо дается ребенку очень *легко и самопроизвольно*. Точно также легко ребенокъ выучивается и говорить, то есть моторно переводить звуки. Чтеніе же, напротивъ, это абстрактная умственная дѣятельность, интерпретація идей въ словахъ, и потому читать дѣти выучиваются гораздо позднѣе.

Первые опыты обученія письму и чтенію нормальныхъ дѣтей я начала въ первой половинѣ ноября 1907 г.

Въ двухъ «Домахъ ребенка» въ Санъ Лоренцо со дня ихъ открытія (6 января и 7 марта) вплоть до лѣтнихъ мѣсячныхъ каникулъ занимались только воспитаніемъ чувствъ и обычными дѣтскими играми. Я, подобно многимъ другимъ, заражена была предрасудкомъ, что обученіе письму и чтенію надо начинать гораздо позднѣе, во всякомъ случаѣ не раньше шести лѣтъ. Но мѣсяцы шли, дѣти быстро развивались и явно требовали большаго, какого-нибудь *завершенія* всѣмъ своимъ упражненіямъ. Они уже умѣли сами одѣваться, раздѣваться и умываться, умѣли подметать полы, стирать пыль съ мебели, убирать комнаты, открывать и закрывать ящики, вставлятъ ключи въ замки, умѣли держать въ полномъ порядкѣ свои шкафы, ухаживать за цвѣтами, умѣли наблюдать предметы и умѣли «видѣть ихъ руками». Многія изъ

нихъ очень просили поучить ихъ писать и читать и хвастались тѣмъ, что умѣютъ писать О на классной доскѣ; они писали это О съ такимъ видомъ, будто вызывали насъ на поединокъ. Матери ихъ также обращались къ намъ съ просьбой научить дѣтей грамотѣ и говорили, что въ «Домѣ ребенка» дѣти такъ «легко многому научились, что еслибы мы стали ихъ учить читать и писать, то имъ не было бы такъ трудно учиться послѣ въ школѣ». Меня поразила эта *уверенность* матерей въ томъ, что дѣти ихъ *безъ особаго труда* выучатся писать и читать. Я вспомнила какихъ результатовъ добилась въ школѣ для отсталыхъ и рѣшила послѣ августовскихъ каникулъ начать въ «Домѣ ребенка» обученіе грамотѣ. Но въ сентябрѣ пришлось продолжать прерванныя работы, и я отложила чтеніе и письмо до октября, Въ это же время открывались и начальныя школы, и это давало намъ возможность сравнивать успѣхи учениковъ перваго элементарнаго класса съ успѣхами нашихъ дѣтей.

Въ сентябрѣ я хотѣла заказать необходимыя для насъ учебныя пособія, но мнѣ не удалось найти подходящаго мастера. Одинъ профессоръ совѣтовалъ мнѣ обратиться въ Миланъ, но это отняло бы много времени. Я хотѣла заказать такой же алфавитъ изъ полированного дерева съ металломъ, какой былъ въ школѣ для отсталыхъ и даже готова была удовольствоваться обыкновенными эмалированными буквами, какія часто встрѣчаются въ витринахъ магазиновъ, но и такихъ не нашла. Никто не хотѣлъ дѣлать металлическихъ буквъ. Въ одной профессиональной школѣ мнѣ вызвались было слѣлать деревянныя буквы съ желобками, но потомъ отказались отъ этой трудной работы.

Такъ прошелъ весь октябрь. Дѣти перваго приготовительнаго класса уже исписали цѣлыя страницы рядами палочекъ, а мои все еще ждали. Тогда я и нѣкоторыя учительницы, рѣшили вырѣзать большія буквы изъ бумаги и раскрасить ихъ съ одной стороны голубой краской. Для того чтобы дѣти могли ощупывать *буквы*, мнѣ пришлось въ голову вырѣзать ихъ изъ наждачной бумаги и наклеить на гладкій картонъ; эти буквы такимъ образомъ напоминали предметы, примѣнявшіеся у насъ при упражненіяхъ въ тактильномъ чувствѣ.

Только *сдѣлавъ* эти простыя вещи, я поняла, насколько онѣ полезны и лучше тѣхъ превосходныхъ буквъ, какія были въ школѣ для отсталыхъ. Я же напрасно потеряла два мѣсяца и только бла-



Азбука изъ наждачной бумаги.

годаря недостатку средств у меня не было этого красиваго, но совершенно бесполезнаго алфавита. Мы стремимся всегда идти по протореннымъ дорогамъ и боимся новыхъ путей, мы ищемъ величія въ прошломъ и не знаемъ и не видимъ его въ скромной простотѣ настоящаго.

Бумажныя буквы можно было дѣлать въ любомъ количествѣ экземпляровъ и это давало возможность дѣтямъ не только учиться по нимъ, но и составлять изъ нихъ слова. Я видѣла, что наждачныя буквы даютъ руководство пальцамъ, что теперь не только зрѣніе, но и осязаніе прямо участвуютъ въ изученіи движеній письма при абсолютной точности контроля. Вечеромъ послѣ занятій я съ двумя учительницами съ большимъ увлеченіемъ стала вырѣзывать буквы. Однѣ буквы мы вырѣзали изъ простой бумаги и раскрасили ихъ въ синій цвѣтъ, другія изъ наждачной бумаги, наклеивъ каждую изъ нихъ на картонную карточку; мы разложили всѣ эти буквы на столъ и дали имъ просохнуть.

Во время работы мнѣ съ такой ясностью и очевидностью представилась вся схема метода, что я удивилась, какъ это раньше не пришло мнѣ въ голову.

Исторія нашихъ попытокъ очень интересна: разъ заболѣла одна изъ нашихъ учительницъ; я попросила синьорину Анну Дедели, учительницу педагогики, замѣнить ее. Когда я вечеромъ пришла къ синьоринѣ Дедели, она показала мнѣ двѣ модификаціи алфавита, придуманныя ею: одна заключалась въ томъ, что внизу каждой буквы была приклеена полоска бѣлой бумаги для того, чтобы ребенокъ, часто поворачивая букву всегда зналъ ея направленіе. Другая заключалась въ картонной коробкѣ, съ отдѣленіями по которымъ раскладывались буквы алфавита. Раньше буквы лежали у насъ безпорядочной грудой. Я до сихъ поръ храню этотъ ящикъ, сдѣланный изъ старой картонной коробки, которую Анна Дедели нашла на дворѣ и наскоро сшила бѣлыми нитками. Она съ улыбкой, почти извиняясь, показала мнѣ свою работу, но я пришла въ восторгъ. Я поняла, что буквы въ ящикѣ—превосходное учебное пособіе: онѣ давали ребенку возможность *сравнивать* буквы между собою и *выбирать* каждый разъ нужную ему.

Вотъ каково такимъ образомъ происхожденіе нашего метода и дидактическаго матеріала, о которыхъ подробнѣе я буду говорить ниже. Теперь скажу только, что къ Рождеству менѣе чѣмъ черезъ полтора мѣсяца послѣ первыхъ подготовительныхъ упражненій,

когда дѣти начальныхъ школъ съ трудомъ забывали свои палочки и приступали къ писанію кривыхъ элементовъ О и другихъ гласныхъ, двое дѣтей изъ «Дома ребенка» (четырехъ лѣтъ) написали каждый отъ имени своихъ товарищей по поздравительному письму инженеру Эдуардо Таламо. Письма эти были написаны каллиграфически безъ единой кляксы или подчистки на изящной почтовой бумагѣ; казалось, что это писали не четырехлѣтнія дѣти, а ученики третьяго пригготовительнаго класса.

Описаніе метода и дидактическаго матеріала.

1-ый періодъ: Упражнения, развивающія мускульный механизмъ, необходимый для держанія и управленія орудіемъ письма

Рисованіе, подготовляющее къ письму.

Дидактическій матеріалъ: — Пюпитры, — Металлическія вкладки. — Контурные рисунки. — Цвѣтные карандаши. — Я заказала два деревянныхъ пюпитра, доски которыхъ образуютъ плоскость, окруженную невысокимъ барьеромъ, мѣшающимъ предметамъ соскальзывать съ нихъ на полъ. У каждаго пюпитра по четыре низкихъ ножки. Доска століка блѣдно-голубая, карнизъ, ножки и пр. ярко-красные.

На каждомъ пюпитрѣ лежитъ по четыре квадратныхъ коричневыхъ рамки для вкладокъ изъ металла; каждая сторона рамки равняется 10 см. Въ центрѣ каждой рамки лежитъ блѣдно-голубая металлическая вкладка съ мѣдной кнопкой посрединѣ.

Упражнения. — Если составитъ два пюпитра рядомъ, они будутъ имѣть видъ одного пюпитра съ восемью рамками: ихъ можно ставить у стола учительницы, на низенькій шкафъ, на столікъ ребенка. Эти пюпитры очень красивы и нравятся дѣтямъ, они могутъ выбирать тѣ фигуры, которыя имъ нравятся, и брать ихъ вмѣстѣ съ рамкой.

Аналогія между этими вкладками и плоскими геометрическими фигурами полная; разница та, что вкладки эти и легче и тоньше деревянныхъ геометрическихъ фигуръ, и ребенокъ легче съ ними справляется. Ребенокъ беретъ рамку, кладетъ ее на листъ бѣлой бумаги и обводитъ ее съ внутренней стороны цвѣтнымъ карандашомъ,

когда онъ снимаетъ рамку, на бумагѣ у него остается геометрическая фигура.

Такимъ образомъ ребенку удается самостоятельно воспроизвести на бумагѣ геометрическую фигуру; раньше онъ только *накладывалъ плоскія геометрическія фигуры* на картонныя карточки 1-ой, 2-ой и 3-ей серіи. Затѣмъ на геометрическія фигуры, которыя онъ самъ нарисовалъ, ребенокъ накладываетъ соотвѣтствующія вкладки, какъ это онъ дѣлалъ, играя съ 3-ей серіей картонныхъ карточекъ. Аккуратно наложивъ вкладку, онъ обводитъ ее карандашемъ другого цвѣта, и на бумагѣ получается фигура, обведенная двумя цвѣтами (контуръ пустого пространства и вкладка).

Здѣсь у ребенка впервые рождается объективное, абстрактное понятіе геометрической фигуры; онъ видитъ, какъ изъ двухъ металлическихъ предметовъ различной формы (рамка и вкладка) получился одинъ и тотъ же рисунокъ, то есть линія, опредѣляющая фигуру.

Этотъ фактъ поражаетъ вниманіе ребенка. Онъ часто удивляется тому, что изъ рамки и вкладки, такъ не похожихъ одна на другую, получился одинаковый рисунокъ и подолгу съ видимымъ удовольствіемъ разсматриваетъ эти рисунки, словно это не только контуры предметовъ, а *сами предметы*.

Кромѣ того ребенокъ учится *чертитъ линіи*, опредѣляющія фигуру, и настанетъ день, когда онъ съ еще большимъ восторгомъ и изумленіемъ начнетъ писать буквы и слова.

Послѣ этого ребенокъ приступаетъ къ упражненію, которое непосредственно развиваетъ мускульный механизмъ; выбравъ цвѣтной карандашъ по своему вкусу и держа его, какъ перо при письмѣ, ребенокъ заштриховываетъ очередную фигуру. Мы учимъ его не выходить за контуры фигуры, постоянно обращая на это его вниманіе, и постепенно ребенокъ все яснѣе понимаетъ, что линія опредѣляетъ фигуру. Штрихуя только одну какую-нибудь фигуру, ребенокъ производитъ столько движеній карандашемъ, сколько нужно бы было для того, чтобы исписать десятки страницъ палочками. Однако же ребенокъ не чувствуетъ утомленія, хотя продѣлываетъ всѣ мускульныя сокращенія необходимыя для письма. Онъ продѣлываетъ это свободно, въ какомъ ему угодно направленіи и все время при этомъ его вниманіе обращено на большую ярко раскрашенную фигуру.

Вначалѣ дѣти заполняютъ цѣлыя страницы этими огромными

квадратами, треугольниками, овалами, трапеціями, заштриховываютъ ихъ красными, оранжевыми, желтыми, синими карандашами.

Позднѣ они обводятъ фигуры и заштриховываютъ ихъ темно-синимъ и голубымъ карандашемъ, воспроизводя такимъ образомъ внѣшній видъ карточекъ 1-ой серіи. Одни дѣти по собственному желанію изображаютъ въ центрѣ оранжевый кружокъ, похожій на мѣдную кнопку вкладки, другіе обводятъ рамку также и снаружи и заштриховываютъ у себя на бумагѣ рамку коричневымъ карандашемъ, чтобы получить полную иллюзію рамки съ вкладкой на пюпитрѣ. Дѣтямъ кажется, что они, какъ настоящіе художники, нарисовали предметъ, лежащій передъ ними на красномъ столикѣ.

При внимательномъ осмотрѣ послѣдовательныхъ рисунковъ одного и того же ребенка обнаружилось, что штриховка его прогрессируетъ въ двухъ направленіяхъ: 1) Штрихи все рѣже и рѣже выходятъ за предѣлы контура и, наконецъ, аккуратно вмѣщаются въ контуръ фигуры; 2) штрихи, заполняющіе фигуру, вначалѣ короткіе и неправильные, постепенно становятся болѣе *длинными и параллельными* и, наконецъ, кажется будто фигура заштрихована правильными рядами палочекъ. Очевидно, что ребенокъ уже *овладѣлъ карандашемъ*, то есть, что его мускульный механизмъ, необходимый для управленія орудіемъ письма, уже *установился*. По рисункамъ ребенка можно очень точно опредѣлить, въ какой степени развитъ его мускульный механизмъ, то есть, насколько *увѣренно держитъ онъ въ рукахъ карандашъ*. Чтобы разнообразить эти упражненія, можно давать ребенку заштриховывать *контурные рисунки*, птицъ, цвѣтовъ, пейзажей, дѣтей и т. д. кромѣ этого, можно давать еще и подходящія иллюстраціи изъ старыхъ журналовъ и пр. Штриховка контурныхъ рисунковъ полезна въ томъ отношеніи, что дѣти, штрихуя ихъ, проводятъ линіи самой разнообразной величины, пріобрѣтая такимъ образомъ большую ловкость и увѣренность въ пользованіи карандашемъ.

Еслибы кто-нибудь взялся сосчитать количество дѣтскихъ штриховъ при разрисовкѣ фигуръ, перевелъ бы его на палочки и буквы, то вѣроятно штрихи эти заполнили бы множество тетрадей. Поэтому *увѣренность*, съ какой наши дѣти штрихуютъ, можетъ сравняться лишь съ увѣренностью учениковъ третьяго элементарнаго класса.

Взявъ первый разъ въ руки перо или карандашъ чтобы писать



Наждачныя буквы.



Наждачныя цифры.

они владѣють имъ такъ же хорошо какъ человѣкъ уже много писавшій.

Я думаю, что врядь ли можно найти другой такой же быстрый, легкій и пріятный способъ обученія письму. Мой прежній методъ обученія письму ненормальныхъ дѣтей, когда они проводили пальцами по контуру буквъ, кажется мнѣ теперь методомъ бездарнымъ и бессмысленнымъ.

Научившись писать, дѣти все-таки продолжаютъ штриховать, безконечно разнообразя рисунки. Постоянно дѣлая одни и тѣ же движенія, дѣти получаютъ разнообразную коллекцію картинокъ, которыя достигаютъ все большей законченности и составляютъ предметъ ихъ немалой гордости. Я не только *поощряю* дѣтей къ письму, но и совершенствую его, давая дѣтямъ всѣ подготовительныя упражненія. Дѣти учатся увѣренно владѣть перомъ не тогда, когда начинаютъ писать, а тогда, когда заштриховываютъ рисунки. Такимъ образомъ они учатся писать, *совершенствуются въ письмѣ безъ письма*.

2-ой періодъ: Упражненія, устанавливающія зрительно-мускульные образы буквъ и закрѣпляющія мускульную память движеній, необходимыхъ для письма.

Дидактическій матеріалъ: Наждачныя буквы, наклеенныя на карточки картона, группы буквъ. — Матеріалъ состоитъ изъ буквъ алфавита, вырѣзанныхъ изъ тонкой наждачной бумаги и наклеенныхъ на карточки картона. Картонныя карточки покрыты гладкой зеленой бумагой, а наждачная бумага свѣтло сѣрая, иногда карточки дѣлаются изъ свѣтлаго дерева, наждачныя же буквы—черныя.

На такихъ же картонныхъ или деревянныхъ карточкахъ расположены группы буквъ; буквы соединены въ группы по контрасту или по аналогіи формы.

Буквы должны имѣть рукописную каллиграфическую форму съ намекомъ на оттѣнки; написаны буквы прямымъ почеркомъ, принятымъ въ начальныхъ школахъ.

Упражненія. Изученіе буквъ алфавита мы начинаемъ съ *гласныхъ*. При изученіи согласныхъ мы произносимъ всегда звукъ буквы, а не названіе ее. Согласную букву мы немедленно соединяемъ съ гласной и повторяемъ слогъ по обычному фонетическому методу.

Каждый урокъ проходить три вышеописанныхъ періода.

I.—Ассоціація зрительнаго и мускульно-тактильнаго ощущенія со звукомъ. Руководительница показываетъ ребенку двѣ зеленыхъ или двѣ бѣлыхъ карточки, на карточкахъ — буквы і и о. Она говоритъ: это і, это о (то же самое относится и ко всѣмъ остальнымъ буквамъ), руководительница произноситъ звукъ буквы, сейчасъ же даетъ ее ребенку и предлагаетъ ощупать ее, показывая, какъ это сдѣлать. Она можетъ даже указательнымъ пальчикомъ правой руки ребенка провести по наждачной буквѣ въ направленіи письма.



Дѣти обводятъ наждачныя буквы.

Если ребенокъ знаетъ направленіе письма, то значитъ онъ *умѣетъ ощущивать* буквы.

Ребенокъ обыкновенно быстро выучивается ощущивать наждачныя буквы, пальцы его, уже привыкшіе къ упражненіямъ въ тактильномъ чувствѣ, легко скользятъ по тонкой наждачной бумагѣ, въ точности слѣдуя контурамъ буквы. Онъ можетъ безконечно повторять движенія, нужныя для того, чтобы написать ту или иную букву. *Гладкость* картона всегда тотчасъ же укажетъ ему на его ошибку.

Дѣти, научившись ощупывать буквы, очень любятъ продѣлывать это съ *закрытыми глазами*; имъ нравится, не видя буквы, не зная какая она, чувствовать ее. Такимъ образомъ, дѣти узнаютъ букву прямымъ мускульно-тактильнымъ воспріятіемъ.

Ребенокъ не видитъ буквы, движеніемъ его руки руководить не зрительный ея образъ, а *тактильное чувство*, которое прочно закрѣпляетъ движенія въ мускульной памяти.

Когда руководительница *показываетъ* ребенку букву и предлагаетъ *ощупать* ее, то у него одновременно возникаютъ три ощущенія: зрительное, тактильное и мускульное. Слѣдовательно ребенокъ запоминаетъ каждую букву въ гораздо меньшій срокъ, чѣмъ это возможно при обыкновенномъ методѣ преподаванія, когда ребенокъ, руководится только зрительнымъ образомъ буквы. Самая прочная и самая хорошая память у совсѣмъ маленькихъ дѣтей—это *мускульная память*. Дѣтямъ часто легче узнать букву пальцами, чѣмъ глазами.

Это зрительно-мускульно-тактильное воспріятіе буквы ассоциируется и съ ея звукомъ.

II. Воспріятіе. *Ребенокъ долженъ уметь сравнивать и узнавать буквы, когда слышитъ звуки, соответствующіе имъ*. Руководительница проситъ ребенка: дай о, дай і. Если ребенокъ не можетъ сразу дать нужную букву, ему предлагаютъ потрогать ее. Если же онъ и тогда не узнаетъ ее, то урокъ откладываютъ до слѣдующаго раза (я уже говорила о томъ, что не нужно продолжать урока и обнаруживать ошибки дѣтей, если они сразу правильно не отвѣтятъ на вопросъ).

III. Рѣчь. *Показавъ ребенку букву, руководительница спрашиваетъ его: что это такое? и ребенокъ долженъ отвѣтить і, о*.

Перейдя къ согласнымъ руководительница произноситъ только звукъ согласной и тотчасъ же соединяетъ его съ гласной, произнося полученный слогъ. Она отчетливо произноситъ звукъ согласной въ слогъ, потомъ повторяетъ эту согласную отдѣльно. Напримѣръ: т, т, т, та, ті, те, т, т. Точно также и ребенокъ всегда за руководительницей произноситъ согласную и отдѣльно и въ сочетаніи съ гласной.

Я думаю что нѣтъ надобности показывать всѣ гласныя, прежде чѣмъ перейти въ изученію согласныхъ, зная одну согласную, ребе-

нокъ уже можетъ составлять слова. Порядокъ изученія буквъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ должна установить руководительница.

Я не думаю, чтобы для этого было какое-нибудь *спеціальное правило*. Если ребенка почему-нибудь заинтересуетъ та или другая буква—ему нужно назвать ее; если ребенку захочется знать, изъ какихъ буквъ состоитъ чье-нибудь имя, нужно указать ему эти буквы. И этотъ *интересъ* ребенка является часто гораздо болѣе дѣйствительнымъ средствомъ обученія, чѣмъ какія бы то ни было правила постепенности въ изученіи буквъ.

Ребенку нравится произносить *звуки* согласныхъ; ему кажется, будто эти разные и такіе знакомые звуки какая то *загадка*, похожая на загадку каждой отдѣльной буквы. Для ребенка это что-то чудесное, таинственное и потому необыкновенно интересное. Разъ я сидѣла на терасѣ, гдѣ играли дѣти. Рядомъ со мною сидѣлъ мальчикъ двухъ съ половиною лѣтъ, котораго на минуту оставила мать. Вокругъ насъ въ беспорядкѣ валялись буквы, я принялась раскладывать ихъ въ отдѣленія ящичковъ. Кончивъ работу, я поставила ящики на дѣтскіе стулья. Мальчикъ все время слѣдилъ за мной, потомъ подошелъ къ ящику и взялъ букву *f*. Въ это время мимо бѣжали дѣти и, увидѣвъ букву въ рукахъ мальчика, хоромъ прокричали *f. f.* и пробѣжали дальше. Ребенокъ не обратилъ на нихъ никакого вниманія, спокойно положилъ *f* на мѣсто и взялъ *г*. Дѣти, пробѣгая мимо, смѣясь, поглядѣли на него и принялись кричать: *г, г. г! гgg!* Ребенокъ наконецъ понялъ, что, какъ только онъ беретъ какую-нибудь букву, бѣгущія мимо дѣти выкрикиваютъ соотвѣтствующій звукъ. Его очень заняла эта игра; и мнѣ интересно было знать надолго ли она займетъ его вниманіе. Я слѣдила по часамъ и оказалось, что онъ занимался ею *три четверти* часа! Дѣти заинтересовались мальчикомъ, окружили его и хоромъ выкрикивали буквы, заливаясь смѣхомъ при видѣ его изумленного личика. Наконецъ, нѣсколько разъ вынувъ *f* и все время слыша, какъ дѣти выкрикивали этотъ звукъ, онъ снова вынулъ эту букву и, показывая ее мнѣ, сказалъ *f, f, ff*. Онъ выдѣлилъ этотъ звукъ изъ массы звуковъ, которые слышалъ: очевидно эта долговязая буква, привлекающая вниманіе бѣгущихъ дѣтей, произвела на него очень сильное впечатлѣніе.

Намъ нѣтъ надобности указывать на то, что изолированное произношеніе звуковъ алфавита даетъ возможность судить о томъ, насколько правильно дѣти произносятъ эти звуки. Всѣ дефекты

произношеній почти всегда обусловливаются не полнымъ развитіемъ рѣчи, и руководительницѣ легко будетъ отмѣтить ихъ всѣ одинъ за другимъ. Въ зависимости отъ этихъ неправильностей рѣчи руководительница можетъ такъ или иначе строить индивидуальное обученіе.

При *исправленіи дефектовъ рѣчи* нужно слѣдовать фізіологическимъ законамъ постепенности, переходя отъ простаго къ сложному, отъ легкаго къ трудному; когда же ребенокъ выучится произносить *всѣ звуки*, то выборъ той или иной буквы для урока не имѣетъ особаго значенія.

Многіе дефекты въ рѣчи дѣтей постарше обусловлены *функциональными ошибками развитія языка* въ періодъ ранняго дѣтства. Если бы вмѣсто того, чтобы исправлять лингвистическіе дефекты въ старшихъ классахъ школы, мы *слѣдили бы за развитіемъ рѣчи у маленькихъ дѣтей*, мы достигли бы гораздо болѣе цѣнныхъ результатовъ. Я не говорю о лингвистическихъ дефектахъ, обусловленныхъ анатомической или фізіологической слабостью или патологическимъ факторомъ, нарушающимъ функціи нервной системы, я говорю только о тѣхъ неправильностяхъ, которыя создаются повтореніемъ нечистыхъ звуковъ или подражаніемъ неправильному произношенію. Такіе дефекты иногда сказываются въ произношеніи какого-нибудь изъ согласныхъ звуковъ, и самое дѣйствительное средство исправить ихъ это—упражненія въ произношеніи, составляющія необходимую часть изученія письма по моему методу.

Впрочемъ, этотъ важный вопросъ заслуживаетъ особой главы.

Переходя непосредственно къ методу обученія письму, я обращаю вниманіе на тотъ фактъ, что въ сущности методъ этотъ содержится въ двухъ уже описанныхъ періодахъ: всѣ эти упражненія дали ребенку возможность заучить и закрѣпить мускульный механизмъ, необходимый для держанія пера и изображенія буквъ. Если ребенокъ достаточно въ этомъ упражнялся, то *потенціально* онъ уже умѣетъ писать всѣ буквы азбуки и всѣ простые слоги.

Кромѣ того по этому методу мы начинаемъ обученіе *чтенію* одновременно съ обученіемъ *письму*. Когда ребенокъ видитъ букву и произноситъ соотвѣтствующій звукъ, онъ закрѣпляетъ образъ этой буквы путемъ зрѣнія, а также и мускульно-тактильнымъ чувствомъ. Затѣмъ онъ ассоціируетъ звукъ съ видимымъ значкомъ, т. е. связываетъ звукъ съ графическимъ его изображеніемъ. Но разъ онъ *видитъ* и *узнаетъ* буквы, онъ уже *читаетъ*; а разъ онъ

ощупывает—онъ *пишетъ*. Такимъ образомъ онъ пока слитно воспринимаетъ два акта, которые въ будущемъ раздѣлятся на два различныхъ процесса: *чтеніе* и *письмо*.

Путемъ одновременнаго обученія письму и чтенію или вѣрнѣе путемъ *слиянія* этихъ двухъ процессовъ мы даемъ ребенку понятіе о *новой формѣ рѣчи*, но мы при этомъ не предрѣшаемъ вопроса о томъ, какой изъ этихъ двухъ процессовъ воспринимается ребенкомъ раньше.

Насъ не касается вопросъ о томъ, чему ребенокъ научится раньше: письму или чтенію, и что дастся ему быстрее. Мы хотимъ быть свободны отъ предвзятыхъ взглядовъ и ждать результатовъ опыта. Индивидуальныя различія дѣтей скажутся и въ данномъ случаѣ. Это все даетъ намъ возможность широко поставить интересное психологическое изслѣдованіе личности и практически осуществлять методъ, основанный на свободномъ развитіи индивидуальности.

III періодъ. Упражненія въ составленіи словъ.

Дидактическій матеріалъ. Онъ состоитъ главнымъ образомъ изъ буквъ алфавита. Эти буквы вырѣзаны изъ тонкаго картона или изъ кожи.

Онѣ не наклеены на карточки картона и ими удобно играть.

Буквы, вырѣзанныя изъ картона—голубыя, буквы вырѣзанныя изъ кожи—черныя, блестящія. Буквы эти такого же цвѣта, какъ и геометрическія вкладки.

У насъ по четыре экземпляра каждой буквы. Я заказала для нихъ низкій ящикъ, раздѣленный перегородками на отдѣленія; въ каждомъ отдѣленіи лежатъ по четыре буквы. Отдѣленія эти различаются по размѣру, въ зависимости отъ величины буквъ.

На днѣ каждого отдѣленія приклеены буквы изъ свѣтлой наждачной бумаги въ ящикѣ для картонныхъ буквъ и изъ черной—для кожаныхъ. Когда ребенку надо положить букву на мѣсто, онъ смотритъ на букву, наклеенную на днѣ, и такимъ образомъ безъ особаго труда размѣщаетъ буквы.

Для кожаныхъ буквъ ящики сдѣланы изъ дерева, для другихъ изъ картона.

Кромѣ этихъ буквъ я заказала еще большія картонныя буквы. Буквы эти раскладываются по двумъ ящикамъ, въ одномъ изъ которыхъ лежатъ всѣ гласныя, въ другомъ согласныя. Гласныя

буквы вырѣзаны изъ краснаго картона, согласныя изъ голубого. У основанія, справа каждой буквы, наклеена полоска бѣлой бумаги, показывающая правильное положеніе буквъ и уровень, на которомъ буквы должны начинаться (полоска эта соотвѣтствуетъ строкѣ, на которой пишутся буквы). Этотъ ящикъ съ большими буквами первое наше учебное пособіе при составленіи словъ.

Наконецъ, у насъ имѣются еще наждачныя таблички и ящики для заглавныхъ буквъ и для цифръ.

Упражненія. Какъ только ребенокъ познакомится съ нѣсколькими гласными и согласными, руководительница ставитъ передъ нимъ ящикъ съ гласными и ящикъ съ согласными буквами.



Составленіе словъ.

Руководительница очень отчетливо произноситъ какое-нибудь слово напр.: «тапо» (рука), выдѣляетъ звуки т, п и нѣсколько разъ ясно произносить ихъ.

Всегда почти ребенокъ самъ беретъ букву т и кладетъ ее на столъ. Руководительница повторяетъ: «та-по». Ребенокъ беретъ а и кладетъ рядомъ съ т, потомъ безъ всякаго затрудненія составляетъ слогъ по. Составивъ слово, ребенокъ не всегда сумѣетъ

прочестъ его. Это часто дается ему только съ большимъ трудомъ. Руководительница помогаетъ ему, читаетъ съ нимъ нѣсколько разъ это слово, произнося его все время очень отчетливо: шапо, шапо. Усвоивъ механизмъ чтенія, ребенокъ идетъ впередъ уже самостоятельно, все время живо интересуясь этой игрой. Ребенокъ можетъ сложить *любое* слово, но для этого онъ долженъ *ясно слышать каждый отдельный звукъ*, составляющій это слово; одну за другой онъ вынимаетъ буквы, соответствующія произносимымъ звукамъ.

Очень интересно наблюдать ребенка за этой работой: онъ внимательно смотритъ въ коробку съ буквами, *чуть замѣтно шевелитъ губами* и вынимаетъ одну за другой нужныя буквы; при этомъ онъ не дѣлаетъ орфографическихъ ошибокъ. Движеніе губъ доказываетъ, что онъ много разъ повторяетъ про себя слова, звуки которыхъ переводитъ въ значки—буквы.

Дѣти безъ всякаго затрудненія составляютъ слова даже на незнакомомъ языкѣ, если только они ясно слышатъ всѣ звуки, составляющіе слово. (Мы на примѣръ диктовали имъ Darmstadt, Petermann и пр.). Обычно мы заставляемъ дѣтей составлять только хорошо извѣстныя имъ слова, чтобы въ результатѣ своей работы ребенокъ могъ усвоить какое-нибудь понятіе. Составивъ какое-нибудь знакомое слово, ребенокъ по многу разъ перечитываетъ его и почти любитъ имъ.

Значеніе всѣхъ этихъ упражненій необыкновенно велико: ребенокъ анализируетъ, совершенствуетъ, фиксируетъ свою рѣчь, такъ какъ при произношеніи какого-нибудь звука онъ каждый разъ беретъ соответствующую ему букву. Составляя слова, ребенокъ ясно видитъ, насколько важно произносить каждый звукъ ясно и отчетливо.

Ассоцируя звукъ и букву, ребенокъ этимъ самымъ кладетъ прочный фундаментъ правильной орфографіи.

Кромѣ того составленіе словъ есть и умственное упражненіе: въ словѣ, которое ребенокъ произноситъ, для него почти всегда есть извѣстная неразрѣшенная проблема, разрѣшить ее онъ можетъ только тогда, когда вспомнить буквы-значки, и сумѣетъ выбрать ихъ изъ ряда другихъ, расположивъ въ извѣстномъ порядкѣ почти, какъ двѣ части равенства. Доказательствомъ правильнаго разрѣшенія проблемы будетъ то, что онъ *прочтетъ* составленное слово, и что это слово будетъ опредѣленнымъ и извѣстнымъ ему понятіемъ.

Когда ребенок слышит, что кто-нибудь посторонний читает составленное имъ слово онъ радуется и удивляется этому, и вмѣстѣ съ тѣмъ гордится своею работою. Онъ чувствуетъ, что чтеніе таинственнымъ образомъ связываетъ его съ другими людьми, и писанная рѣчь представляется ему достиженіемъ великаго ума.

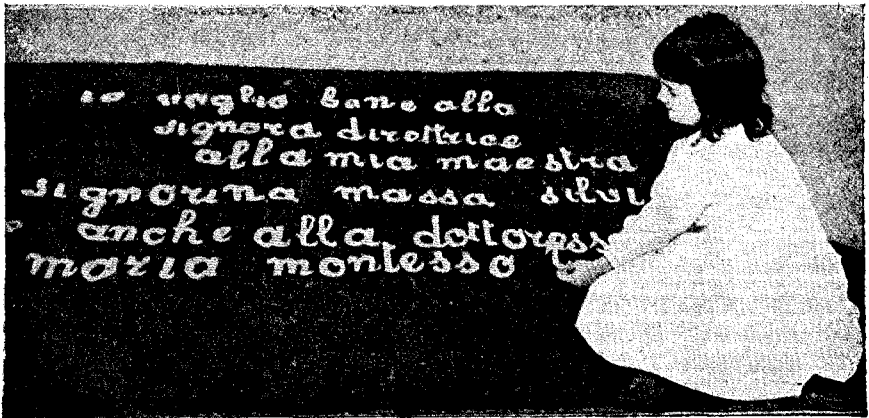
Когда ребенокъ кончаетъ составленіе словъ и чтеніе, онъ долженъ убрать буквы, разложивъ ихъ по отдѣленіямъ. Слѣдовательно, къ простому составленію словъ присоединяются еще два упражненія: сравненіе и выборъ. Ребенокъ сравниваетъ буквы, когда выбираетъ изъ коробки нужную ему букву и внимательно присматривается къ каждой буквѣ, когда кладетъ ее на мѣсто.

Такимъ образомъ три упражненія сливаются въ одномъ, закрѣпляющемъ *образъ буквы*, заучиваніе буквы облегчается тремя путями и понятія усваиваются по крайней мѣрѣ въ три раза скорѣе, чѣмъ при старыхъ методахъ. И скоро наступитъ время, когда ребенокъ, услышавъ какое-нибудь слово, или подумавъ о знакомомъ ему словѣ, ясно *представитъ себѣ всѣ буквы*, его составляющія и воспроизведетъ это слово съ изумительной для насъ легкостью.

Разъ одинъ мальчикъ четырехъ лѣтъ, разгуливая по террасѣ, нѣсколько разъ повторилъ, какъ бы убѣждая самого себя: «чтобы написать Заира, нужно взять з-а-и-р-а». Въ другой разъ проф. Дидonato, въ одно изъ своихъ посѣщеній «Дома ребенка», назвалъ свое имя четырехлѣтнему мальчику и просилъ, чтобы тотъ составилъ его. Мальчикъ тотчасъ же сталъ составлять имя изъ строчныхъ буквъ и написалъ «дитон»; тогда профессоръ отчетливо произнесъ: «дидonato». Ребенокъ, не смѣшивая буквъ, взялъ слогъ *то*, отложилъ его въ сторону и на его мѣсто вставилъ *до*; послѣ *и* положилъ *а* и, взявъ отложенный въ сторону слогъ *то*, закончилъ имъ слово. Очевидно, когда слово было произнесено ясно, ребенокъ понялъ, что слогъ «то» находится не на своемъ мѣстѣ и на время отложилъ его въ сторону.

Всѣ присутствующіе были изумлены такой тонкой сообразительностью четырехлѣтняго мальчика. Но сообразительность эта объясняется очень просто. Причина ея въ яркомъ и быстромъ воспріятіи каждой отдѣльной буквы, составляющей слово, и такое же воспріятіе буквъ объясняется *методическимъ* развитіемъ ума ребенка, достигнутымъ частыми самостоятельными умственными упражненіями.

Въ этихъ трехъ вышеописанныхъ періодахъ и заключается весь методъ обученія письму и чтенію. Сущность этого метода въ тщательной подготовкѣ психофизиологическихъ актовъ, участвующихъ въ выработкѣ письма и чтенія. Мускульныя движенія, необходимыя для того, чтобы написать какую-нибудь букву, подготовляются особо, точно такъ же, какъ особо готовится умѣнье владѣть перомъ. Составленіе словъ также сводится къ психическому механизму и ассоціируется со слуховыми и зрительными образами. Ребенокъ, не думая о томъ, что учится писать, заполняетъ правильными свободными штрихами геометрическія фигуры, потомъ съ закрытыми глазами ошущиваетъ контуры буквъ, воспроизводитъ ихъ форму, двигая пальцами въ воздухъ, и наконецъ составляетъ



Составленіе словъ.

слова, и это составленіе словъ становится уже психическимъ импульсомъ, заставляющимъ ребенка твердить: «чтобы написать Заира надо взять з-а-и-р-а».

Правда этотъ ребенокъ *никогда не писалъ*, но потенциально онъ уже умѣетъ писать, такъ какъ онъ изучилъ всѣ акты, необходимыя для письма. Ребенокъ, который подъ диктовку не только умѣетъ составить слово, но тотчасъ же улавливаетъ смыслъ слова въ цѣломъ, сумѣетъ также и написать это слово, ибо онъ умѣетъ съ закрытыми глазами дѣлать движенія, необходимыя для писанія буквъ и бессознательно почти владѣетъ орудіемъ письма. Всѣ эти упражненія, подготовляющія механизмъ письма, рано или поздно проявятъ себя неожиданнымъ и эксплозивнымъ актомъ письма.

И въ этомъ—изумительные результаты моихъ занятій съ нормальными дѣтьми.

Въ одномъ изъ «Домовъ ребенка», руководимомъ г-жей Беттини, я особенно внимательно слѣдила за ходомъ обученія письму, и, дѣйствительно, дѣти этой школы такъ быстро и красиво научились писать, что учебныя администраціи Швейцаріи и Мексики просили прислать имъ образцы ихъ письма, что и было мною исполнено.

Быль солнечный декабрьскій день; я съ дѣтьми вышла на террасу на крышѣ дома; нѣкоторыя дѣти принялись играть, а другія окружили меня. Я сидѣла у печной трубы, рядомъ примостился пятилѣтній мальчикъ; я дала ему кусочекъ мѣла и предложила нарисовать трубу. Мальчикъ послушно опустилсѣ на полъ террасы и сталъ рисовать контуры трубы. Я же, по своему обыкновенію, принялась расхваливать его работу.

Ребенокъ взглянулъ на меня, улыбнулся, на минуту какъ-бы замеръ въ радостномъ предчувствіи и вдругъ воскликнулъ: «Я пишу! Я умѣю писать!» присѣвъ на корточки онъ написалъ на полу *mano* (рука), потомъ въ бурномъ восторгѣ написалъ еще *camino* (труба) и *tetto* (крыша). Все время онъ громко восклицалъ: «Я пишу! Я умѣю писать!» На крикъ его собрались другія дѣти. Двое или трое изъ нихъ, волнуясь, просили: «Дайте мнѣ мѣлу! Я тоже хочу писать!». И въ самомъ дѣлѣ, начали писать слова: *mano*, *gino*, *camino*, *ada* и т. д.

Никто изъ этихъ дѣтей никогда не бралъ въ руки мѣла, ручки или карандаша для того, чтобы писать. Писали всѣ они *въ первый разъ* и писали сразу цѣлыя слова, какъ начинающій говорить ребенокъ произносить сразу цѣлое слово.

Первое слово, сказанное ребенкомъ, радостно волнуетъ мать и первымъ словомъ своимъ «мама» онъ какъ бы воздастъ долгъ материнству. Первое слово, написанное моими дѣтьми, сопровождалось также неописуемо радостнымъ волненіемъ. Дѣти вдругъ поняли, что умѣютъ писать, это умѣнье казалось имъ даромъ *природы*, ибо они не могли понять связи между всѣми подготовительными упражненіями и самимъ процессомъ письма. Дѣтямъ казалось, что они научатся писать, *какъ только подрастутъ*, на самомъ дѣлѣ такъ и случилось. Ребенокъ, прежде чѣмъ научиться говорить, безсознательно совершенствуетъ свой психо-мускульный механизмъ, который завѣдуетъ сочлененіемъ звуковъ. При нашемъ методѣ обученія письму ребенокъ продѣлываетъ почти то же самое. Но гра-

фическая рѣчь—письмо—развивается гораздо быстрѣе и полнѣе, чѣмъ умѣнье правильно говорить. Объясняется это тѣмъ, что подготовительныя упражненія къ письму проще и грубѣе подготовительныхъ упражненій къ рѣчи, педагогическая помощь непосредственнѣе и движенія, какія необходимо производить при письмѣ готовятся почти механически. Подготовка къ письму у ребенка не частичная, а полная, ребенокъ обладаетъ *всеми движеніями*, необходимыми въ процессѣ письма, и потому онъ выучивается писать не постепенно, а сразу эксплозивнымъ путемъ, т.-е. онъ сразу можетъ написать *всѣ слова*.

Мы видѣли, какъ впервые стали писать наши дѣти; всѣ мы переживали въ эти дни глубокое волненіе, казалось, мы были во снѣ, присутствовали при какомъ-то чудѣ.

Дѣти, впервые написавшіе слово, радостно возбуждены; они похожи на курицу, снесшую первое яйцо. Они шумно проявляли свою радость, звали всѣхъ насъ смотрѣть на свою работу и почти силою тащили тѣхъ, кто отказывался. Мы шли за ними, смотрѣли на написанное слово, созерцали чудо и присоединяли свои восклицанія къ радостнымъ крикамъ счастливыхъ дѣтей. Чаще всего первыя свои слова дѣти писали на полу; потомъ становились на колѣни, чтобы быть поближе къ своей работѣ и подолгу любовались ею.

Послѣ перваго написаннаго слова дѣти въ какомъ-то восторгѣ принимались писать всюду, гдѣ придется. Я видѣла, какъ одни дѣти писали на классной доскѣ, другія, взбираясь на стулья, писали на самомъ верху доски. Я видѣла, какъ дѣти, торопясь, чтобы имъ не помѣшали, опрокидывали стулья, на которыхъ стояли ихъ товарищи и, не найдя свободнаго мѣстечка, начинали писать на полу, исписывали ставни и двери. Въ эти первыя дни мы положительно ходили по какому-то ковру написанныхъ словъ. Послѣ мы узнали, что то же самое происходило и дома у дѣтей; многія матери, чтобы спасти отъ надписей полы и даже корки *хлѣба*, подарили дѣтямъ *бумагу и карандашъ*. Одинъ мальчикъ принесъ на другой день всю исписанную тетрадку, а мать его рассказывала, что онъ писалъ весь день и весь вечеръ и даже въ постель взялъ съ собою бумагу и карандашъ.

Эта импульсивная дѣятельность, которую въ первые дни, мы никакъ не могли обуздать, навела меня на мысль о мудрости природы, развивающей устную рѣчь съ большой постепенностью, соотвѣт-

ственно постепенному развитію понятій. Если бы природа поступала такъ же неблагоразумно, какъ я, если бы она давала человѣку возможность накопить при помощи чувствъ богатый и разнообразный матеріаль и пріобрѣсти запасъ понятій и потомъ сразу сказала бы ему, нѣмому, до этого часа: «Иди, говори!», то намъ бы пришлось быть свидѣтелями внезапнаго помѣшательства человѣка. Помѣшательство это выразилось бы въ томъ, что человѣкъ безъ всякихъ сдержекъ и безостановочно до боли въ легкихъ и до разрыва голосовыхъ связокъ произносилъ бы самыя трудныя и мудреныя слова.

Я думаю, что между этими двумя крайностями есть золотая середина, вѣрный, практическій путь. Ребенокъ долженъ усваивать письмо постепенно, но оно должно быть *спонтаннымъ* и съ первой минуты дѣти должны писать почти *совершенно*.

Способъ примѣненія метода. Я по опыту знаю, какъ нужно вести преподаваніе, чтобы ребенокъ отнесся къ своему умѣнью писать, какъ можно *спокойнѣе*. Всякому ребенку, если онъ видитъ, какъ пишутъ его товарищи, хочется поскорѣй научиться писать самому. Когда ребенокъ пишетъ въ первый разъ, онъ еще не знаетъ всѣхъ буквъ алфавита, число словъ, которое онъ можетъ написать, ограничено, и онъ еще не можетъ даже изъ запаса всѣхъ извѣстныхъ ему буквъ самостоятельно составить всѣ слова. Онъ все время испытываетъ огромную радость отъ первыхъ написанныхъ словъ, но это уже не производитъ такого впечатлѣнія *изумленія*, ибо на его глазахъ *ежедневно* происходятъ такія же чудеса, и онъ знаетъ, что рано или поздно со всѣми дѣтьми случится то же самое. Все это поможетъ намъ поддерживать спокойствіе. Въ этомъ спокойствіи также много удивительнаго и прекраснаго.

Всякій разъ, посѣщая «Дома ребенка» (хотя я и бывала тамъ почти ежедневно) я нахожу тамъ что-нибудь новое; вотъ, напримѣръ, двое малютокъ, которыя вчера еще и не думали писать, преспокойно пишутъ, и лица ихъ сіяютъ гордостью и счастьемъ. Руководительница рассказываетъ, что одинъ изъ нихъ началъ писать вчера утромъ часовъ въ одиннадцать, а другой въ три часа дня.

Я спокойно отнеслась къ этому явленію, молча признавъ въ немъ *естественную форму развитія ребенка*. Искусство руководительницы въ томъ, чтобы рѣшить слѣдуетъ ли поощрять ребенка къ *письму*, достаточно ли усвоилъ онъ всѣ предварительныя упражненія и

почему онъ самъ не начинаетъ писать. Все это необходимо для того, чтобы ребенокъ не пришелъ въ экзальтацію, начавъ писать сразу всѣ слова, не встрѣчая при этомъ никакихъ преградъ и владѣя всѣми данными, необходимыми для письма.

Признаки, по которымъ руководительница можетъ почти точно установить степень подготовки ребенка, слѣдующіе: правильность и параллелизмъ штриховъ въ геометрическихъ фигурахъ; распознаваніе наждачныхъ буквъ съ закрытыми глазами; увѣренность въ составленіи словъ. Прежде чѣмъ прямо предлагать ребенку писать, необходимо выждать по крайней мѣрѣ съ недѣлю и иногда, можетъ быть, ребенокъ начнетъ писать самъ. Въ этомъ случаѣ руководительница вмѣшивается только для того, чтобы *направлять* развитіе письма.

Она прежде всего должна разлиновать классную доску и этимъ помочь ребенку писать правильныя, одинаковыя буквы.

Во-вторыхъ, она предлагаетъ ребенку, пишущему нетвердо, еще разъ оцупать наждачныя буквы. Руководительница *отнюдь не должна* поправлять то, что написано ребенкомъ. Ребенокъ совершенствуется въ письмѣ, не потому что еще разъ напишетъ неудавшееся ему слово, а потому что еще разъ *повторитъ* подготовительныя упражненія къ письму. Я помню, какъ одинъ маленькій мальчикъ, желая, какъ можно лучше, написать на разлинованной доскѣ, притащилъ къ ней всѣ наждачныя буквы и передъ тѣмъ, какъ писать какую-нибудь букву, по нѣскольку разъ оцупывалъ ее. Если какая-нибудь буква казалась ему недостаточно красивой, онъ стиралъ ее, вповь оцупывалъ и тогда только писалъ ее.

Дѣти въ «Домахъ ребенка» и черезъ годъ послѣ того, какъ научатся писать, еще продѣлываютъ три подготовительныхъ упражненія, очень важныя не только, какъ подготовка къ письму, но и какъ средство его совершенствованія. Наши дѣти, слѣдовательно, *учатся писать и совершенствуются въ письмѣ безъ письма*. Писаніе у нихъ служить провѣркой всей предварительной работы, оно возникаетъ изъ внутренняго побужденія, изъ стремленія найти исходъ высшей умственной дѣятельности.

Я думаю, что идея о необходимости подготовиться, прежде чѣмъ думать что-нибудь и совершенствоваться, прежде чѣмъ продолжать начатое дѣло, имѣетъ большую педагогическую цѣпность. Ребенокъ, который смѣло берется за всякое дѣло, безъ оглядки идетъ впередъ, попутно кое-какъ исправляя свои ошибки, все дѣлаетъ дурно,

потому что берется за дѣла, которыя не можетъ выполнить, — такой ребенокъ никогда не будетъ сознавать своихъ ошибокъ. Мой же методъ обученія письму очень педагогиченъ: онъ внушаетъ ребенку сознание того, что онъ не долженъ допускать ошибокъ, внушаетъ ему чувство собственного достоинства, которое ведетъ его къ совершенству, и смиреніе, которое приближаетъ его къ самому источнику добра. Мой методъ разрушаетъ увѣренность въ томъ, что случайнаго успѣха достаточно для продолженія начатаго дѣла.

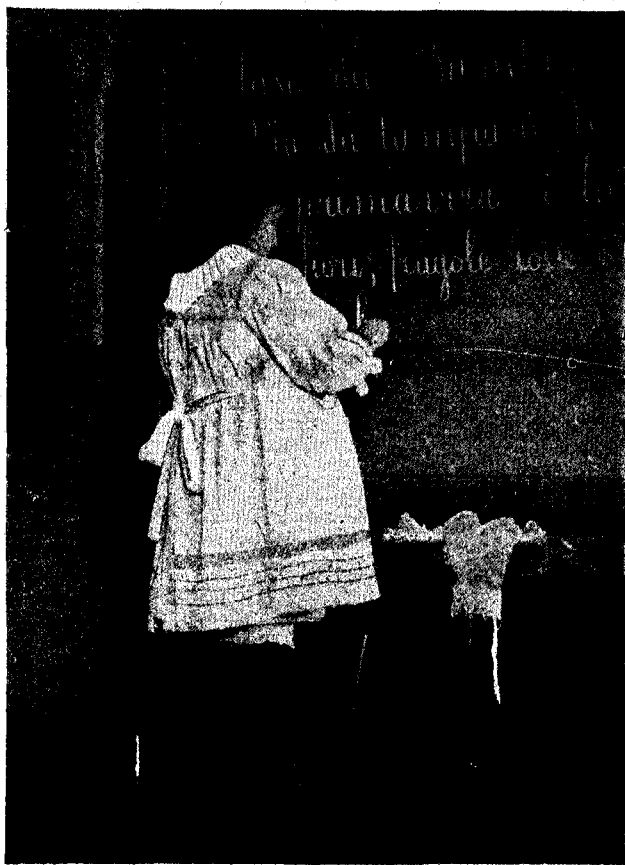
Всѣ дѣти и тѣ, что начинаютъ третій періодъ упражненій, и тѣ, которыя пишутъ уже не первый мѣсяць, ежедневно повторяютъ одни и тѣ же упражненія, это какъ-то сближаетъ всѣхъ дѣтей, ставить ихъ на одинъ уровень. Среди нихъ нѣтъ ни новичковъ, ни дѣтей выдающихся по своимъ знаніямъ. Всѣ они штрихуютъ пѣтными карандашами, ощупываютъ наждачныя буквы, составляютъ слова изъ подвижныхъ буквъ, маленькимъ часто помогаютъ большіе, и всѣмъ имъ кажется, что они дѣлаютъ одинаковое дѣло. И тотъ, кто готовится къ дѣлу и тотъ, кто совершенствуется въ немъ, одинаково проходятъ этотъ путь. Это путь жизни, — ибо въ глубинѣ всѣхъ соціальныхъ различій лежитъ начало равенства, для котораго всѣ люди братья. Такой же долгій путь искуса проходятъ и всѣ подвижники и пророки.

Дѣти очень быстро выучиваются писать; мы учимъ только тѣхъ изъ нихъ, которыя сами хотятъ учиться, внимательно прислушиваются къ уроку руководительницы съ другими дѣтьми и съ интересомъ слѣдятъ за работой этихъ дѣтей. Многія выучиваются писать прислушиваясь лишь къ урокамъ руководительницы съ другими дѣтьми.

Вообще всѣ четырехлѣтнія дѣти очень интересуются письмомъ. Нѣкоторыя же изъ нашихъ дѣтей начали писать въ три съ половиной года. Всѣ они особенно любятъ ощупывать наждачныя буквы. Въ началѣ моихъ занятій съ дѣтьми, когда дѣти *впервые* видѣли буквы, я попросила разъ г-жу Беттини вынести на террасу, гдѣ играли дѣти, сдѣланныя ею буквы. Какъ только дѣти увидѣли буквы, они окружили меня и руководительницу и, толкая другъ друга, старались поскорѣе ощупать буквы. Дѣти побольше, забрали почти всѣ буквы себѣ, но маленькія ни за что не хотѣли уступить имъ этихъ буквъ. Наконецъ, завладѣвъ ими, они понесли ихъ передъ собой, какъ знамя, высоко поднявъ надъ головой. Остальныя дѣти

шли за ними, хлопали въ ладоши и весело кричали. Процессія прошла мимо насъ, и всѣ, большія и маленькія, громко смѣялись, а матери ихъ, привлеченныя шумомъ, изъ оконъ смотрѣли на это зрѣлище.

Въ среднемъ промежутокъ отъ перваго подготовительнаго упражненія до перваго написаннаго слова у четырехлѣтнихъ



Пятилѣтняя дѣвочка пишетъ на доскѣ подь диктовку.

дѣтей колеблется между мѣсяцемъ и полутора мѣсяцами. У пятилѣтнихъ дѣтей онъ много короче, около мѣсяца, одинъ же изъ нашихъ дѣтей *научился писать* въ двадцать дней. Четырехлѣтнія дѣти въ два съ половиной мѣсяца пишутъ любое слово подь диктовку и могутъ уже начинать писать чернилами. Обычно наши

дѣти пишутъ очень недурно черезъ три мѣсяца, а черезъ шесть мѣсяцевъ пишутъ не хуже учениковъ третьяго класса.

Письмо—это одна изъ самыхъ легкихъ и пріятныхъ, побѣдъ ребенка.

Если бы взрослые такъ легко выучивались писать, какъ дѣти до шести лѣтъ, то было бы нетрудно бороться съ безграмотностью. Но при обученіи взрослыхъ намъ пришлось бы преодолѣть два препятствія: вялость мускульнаго чувства и дефекты разговорной рѣчи, которые отражаются на ихъ письмѣ. Мнѣ не приходилось заниматься со взрослыми, но я думаю, что въ годъ взрослые могли бы научиться не только писать, но и письменно выражать свои мысли (эпистолярное письмо). Дѣти выучиваются писать необыкновенно быстро; что касается качества письма, то они *пишутъ красиво* съ самаго перваго раза. Форма буквъ, красиво округленныхъ и правильныхъ, во всемъ напоминаетъ наждачныя буквы. Съ красотой почерка нашихъ дѣтей не можетъ сравниться почеркъ учениковъ элементарныхъ школъ, *если только они спеціально не занимались каллиграфіей*. Я много изучала каллиграфію и знаю, какъ трудно заставить ученика въ двѣнадцать-тринадцать лѣтъ написать цѣлое слово, не отнимая пера отъ бумаги (исключая, конечно, такія буквы, какъ *о* и пр.). Всѣ школьники исписываютъ палочками и элементами буквъ цѣлыя тетради, но не умѣютъ красиво написать ни одного слова.

Дѣти въ «Домѣ ребенка» спонтанно, съ изумительной увѣренностью пишутъ цѣлыя слова, не отнимая пера отъ бумаги, сохраняя идеальной параллелизмъ буквъ и одинаковое разстояніе между ними. При видѣ ихъ письма многіе изъ нашихъ посѣтителей восклицаютъ: «если бы я не видѣлъ этого своими глазами, я бы никогда не повѣрилъ»...

И въ самомъ дѣлѣ, *каллиграфія* дается съ большимъ трудомъ: каллиграфія исправляетъ дефекты, уже пріобрѣтенные и укрѣпившіеся. Это работа тяжелая и долгая; ребенокъ, смотря на пропись, долженъ дѣлать *движенія*, необходимыя для ея воспроизведенія, хотя между зрительнымъ ощущеніемъ его и соотвѣтствующимъ движеніемъ *прямой связи* не существуетъ.

Кромѣ того каллиграфіи часто учатъ въ такомъ возрастѣ, когда всѣ дефекты прочно укрѣпились, а физиологическій *періодъ работы мускульной памяти* миновалъ. Я ужъ не говорю о тѣхъ неправильныхъ путяхъ, какими идетъ это обученіе каллиграфіи.

Мы же непосредственно учимъ не только письму, но и *каллиграфіи*, кладя въ основу обученія ея главные принципы: *красоту формы* (ощущиваніе каллиграфически написанныхъ буквъ) и плавность письма (штриховка).

Чтеніе.

Дидактическій матеріалъ. Билетики, надписанные курсивомъ (буквы высотой въ сантиметръ) и самыя разнообразныя игрушки.

Опытъ научилъ меня рѣзко различать *письмо и чтеніе* и убѣдилъ меня въ томъ, что эти два акта *не одновременны*, т.-е. (вопреки общепринятому взгляду) письмо *предшествуетъ* чтенію. Я не считаю *чтеніемъ* то, что ребенокъ прочитываетъ написанное слово, переводя значки въ звуки, какъ раньше переводилъ звуки въ значки. При такомъ чтеніи ребенокъ уже знаетъ слово, онъ много разъ повторялъ его въ то время, какъ писалъ. Чтеніемъ я называю *интерпретацію* понятій по графическимъ знакамъ-буквамъ.

Ребенокъ, который не слыхалъ слова, но узналъ его, когда оно было составлено изъ подвижныхъ буквъ и можетъ сказать, что оно обозначаетъ (это можетъ быть имя кого-нибудь изъ дѣтей, названіе города, какого-нибудь предмета и пр.), такой ребенокъ *читаетъ*.

Слово, которое ребенокъ читаетъ, стоитъ въ такомъ же отношеніи къ письменной рѣчи, какъ слово, которое онъ пишетъ, къ членораздѣльной рѣчи. И то и другое помогаетъ *воспринимать* рѣчь. Поэтому, пока ребенокъ не воспринимаетъ понятій при помощи писанныхъ словъ, *онъ не читаетъ*.

Письмо, какъ уже было сказано, это процессъ, въ которомъ огромную роль играютъ психо-моторные механизмы; въ чтеніи же работа главнымъ образомъ интеллектуальнаго свойства. Нашъ методъ письма непосредственно подготовляетъ къ чтенію; дѣти при нашемъ методѣ выучиваются читать почти незамѣтно.

Письмо приучаетъ ребенка истолковывать сочетаніе буквъ, изъ которыхъ составлено слово, т.-е. ребенокъ уже умѣетъ *прочитывать* всѣ звуки слова. Но, составляя слово изъ подвижныхъ буквъ или записывая его, онъ *думаетъ* надъ буквами, нужными для этого слова, поэтому, для того, чтобы *написать*, нужно гораздо больше времени, чѣмъ для того, чтобы *прочестъ*.

Если ребенка, умѣющаго только писать, попросить прочестъ

какое-нибудь слово, то онъ долго будетъ смотрѣть на него и прочесть его такъ же медленно, какъ если бы онъ писалъ его. Но смыслъ слова станетъ для него ясенъ только тогда, когда произнесено слово не только быстро, но и съ фонетическимъ удареніемъ. Для того же, чтобы онъ могъ поставить удареніе, надо, чтобы онъ *узналъ* слово, т.-е. уловилъ бы смыслъ эго.

Слѣдовательно, въ чтеніи необходимо участіе высшей умственной дѣятельности.

При обученіи чтенію я совершенно отказываюсь отъ всѣхъ старыхъ букварей и веду это обученіе слѣдующимъ образомъ: я нарѣзаю билетки изъ писчей бумаги и на каждомъ изъ нихъ (курсивомъ, высотой въ сантиметръ) пишу слово, хорошо извѣстное дѣтямъ, названіе какого-нибудь предмета (напримѣръ, «мама»). Если написанное слово—названіе предмета, который я могу показать дѣтямъ, то я показываю ребенку и предметъ и написанное слово, чтобы облегчить ему интерпретацію его. Въ большинствѣ случаевъ это все игрушки; у насъ ихъ очень много; есть игрушечная мебель, кукольные домики, мячи, куклы, деревья, стада разныхъ животныхъ, оловянные солдатики, куклы, лодки, желѣзныя дороги, модели деревень и пр. и пр. Одинъ скульпторъ вылѣпилъ изъ глины для римскаго «Дома ребенка» превосходные плоды.

Письмо исправляетъ, или точнѣе, совершенствуетъ механизмъ членораздѣльной рѣчи ребенка, чтеніе же облегчаетъ развитіе понятій и ставитъ ихъ въ связь съ развитіемъ рѣчи. Письмо содѣйствуетъ выработкѣ физиологическаго языка, а чтеніе—выработкѣ языка социальнаго.

Итакъ, первое съ чего я начинаю, это *номенклатура*, т.-е. чтеніе названій предметовъ или хорошо извѣстныхъ дѣтямъ, или имѣющихъ ся на лицо.

Я не раздѣляю словъ на *легкія* и *трудныя*, такъ какъ ребенокъ уже *умѣетъ прочесть всякое слово*. Я заставляла ребенка медленно прочесть слово, т.-е. перевести написанное слово на языкъ звуковъ и, если онъ прочелъ его правильно, я ограничиваюсь тѣмъ, что говорю: «быстрѣе». Ребенокъ быстрѣе прочитываетъ слово, часто все еще не понимая его. Я повторяю: «быстрѣе, быстрѣе». Ребенокъ повторяетъ все быстрѣе одно и то же сочетаніе звуковъ и наконецъ улавливаетъ смыслъ слова, *угадываетъ* его. Онъ доволенъ и сіяетъ, будто встрѣтилъ стараго друга.

Въ этомъ и состоитъ все упражненіе въ чтеніи; упражненіе

очень простое и очень легкое для дѣтей уже подготовленныхъ къ чтенію упражненіями въ письмѣ.

Нашъ методъ оставилъ далеко за собой скучныя буквы и палочки. Прочитавъ слово, ребенокъ кладетъ билетикъ подъ предметъ, названіе котораго на немъ написано и урокъ кончается. Намъ важно такимъ образомъ, чтобы ребенокъ понялъ, какре *упражненіе* отъ него требуется. Для того, чтобы облегчить ребенку обученіе чтенію, мы ввели слѣдующую игру (эта игра—дѣлаетъ пріятными настоящія упражненія въ чтеніи, которыя надо часто повторять, а самое чтеніе—быстрымъ и внятнымъ).

Игра для чтенія словъ. Я раскладываю на большомъ столѣ множество разныхъ игрушекъ; для каждой игрушки у меня есть билетикъ, на которомъ написано ея названіе. Билетики смѣшиваются въ корзинѣ и дѣти, уже умѣющія читать, поочередно вынимаютъ ихъ. Ребенокъ, взявшій билетикъ идетъ къ своему столику, тихонько разворачиваетъ его, читаетъ про себя, не показывая его другимъ дѣтямъ, и потомъ, сложивъ билетикъ, возвращается къ большому столу съ игрушками. Здѣсь онъ громко называетъ игрушку написанную на билетикѣ и показываетъ билетикъ руководителницѣ. Она въ обмѣнъ на билетикъ даетъ ему игрушку. Ребенокъ долженъ произносить названіе игрушки громко и отчетливо, а руководителница по билетикѣ можетъ провѣрить, правильно ли онъ прочелъ слово.

Когда всѣ дѣти, умѣющія читать, возьмутъ билетики, руководителница снова зоветъ ихъ въ томъ же порядкѣ брать билетики, но уже изъ другой корзины. Взявъ билетикъ, ребенокъ прочитываетъ его тутъ же; на немъ написано имя товарища, еще не умѣющаго читать, и потому оставшагося безъ игрушки. Прочитавъ имя, ребенокъ даетъ своему неграмотному товарищу игрушку, которой самъ игралъ. Онъ передаетъ игрушку привѣтливо, граціозно, стараясь быть, какъ можно, вѣжливѣе. Мы хотимъ, чтобы дѣти всѣ чувствовали себя членами одной семьи, чтобы не было между ними неравенства, чтобы они были заботливы и по отношенію къ тѣмъ, кто не умѣетъ еще читать.

Игра въ чтеніе шла очень весело; дѣтямъ правилось быть долгое время полными хозяевами игрушекъ. Но каково было мое изумленіе, когда дѣти, научившись читать билетики, *отказывались* брать игрушки, они не хотѣли играть ими и съ какой-то ненасытной

жадностью читали билетки одинъ за другимъ! Я долго не могла понять, что дѣлается съ дѣтьми и, наконецъ, мнѣ стало ясно, что дѣти полюбили *знаніе*, и перестали интересоваться пустой *игрой*. И это натолкнуло меня на мысль о величїи души человѣческой.

Мы перестали давать дѣтямъ игрушки и исписали сотни билетиковъ именами дѣтей, названїями всякихъ предметовъ, городовъ, названїями красокъ, качествъ, знакомыхъ дѣтямъ по упражненїямъ чувствъ. Всѣ эти билетки мы положили въ открытые ящики, и дѣти могли свободно пользоваться ими. Я думала, что дѣти будутъ переходить отъ ящика къ ящику, и имъ скоро надоѣстъ эта игра, на самомъ же дѣлѣ ни одинъ изъ нихъ не отошелъ отъ ящика, пока не прочелъ всѣхъ билетиковъ. Всѣ дѣти читали эти билетки съ какой-то *ненасытной* жадностью. Однажды въ одномъ изъ «Домовъ ребенка» я застала дѣтей на терассѣ, куда они, пользуясь хорошей погодой, вынесли свои маленькіе столы и стулья. Одни дѣти играли на солнцѣ, другїя собрались въ кружокъ за столомъ съ наждачными и картонными буквами; поодаль сидѣла руководительница съ длинной коробкой, въ которой лежали исписанные билетки; дѣти брали изъ коробки билетки и тутъ же читали ихъ. «Вы не повѣрите», сказала руководительница, обращаясь ко мнѣ, «они читаютъ уже цѣлый часъ, и имъ все еще не надоѣло». Я вынесла дѣтямъ на террасу ихъ игрушки, мячи, куклы, но они не обратили на нихъ никакого вниманїя; очевидно, все это по сравненїю съ чтенїемъ казалось имъ неинтереснымъ и неважнымъ.

Тогда я рѣшила, что дѣтямъ можно уже дать печатный прифтъ и попросила учительницу писать на билетикахъ слова печатными и писанными буквами. Но, оказалось, что дѣти уже предупредили меня. У насъ въ залѣ висѣлъ календарь, на которомъ одни слова были напечатаны латинскимъ, а другїя готическимъ стилемъ, и дѣти, въ своемъ стремленїи къ чтенїю, къ моему большому изумленїю, уже умѣли читать не только латинскїй, но и готическїй стиль!

Намъ только оставалось дать дѣтямъ книгу для чтенїя; и нѣкоторыя дѣти часто даже сами уже пытались читать книги. Я думала, что первая книга для чтенїя въ «Домѣ ребенка» должна быть книга съ изображенїемъ всѣхъ знакомыхъ ребенку предметовъ, подъ которыми должно быть напечатано названїе ихъ.

Дѣти начали уже записывать порученїя, съ которыми матери посылали ихъ въ лавку. У нихъ часто можно было видѣть клочки бумаги, на которыхъ написано было: мука, хлѣбъ, соль и пр. Ро-

дители рассказывали, что дѣти, гуляя на улицѣ, очень увлекаются чтеніемъ вывѣсокъ.

Одинъ четырехлѣтній мальчикъ, маленькій маркизъ, обучающійся по нашему методу, поразилъ насъ слѣдующимъ. Отецъ ребенка, депутатъ, получалъ много писемъ. Онъ зналъ, что сынъ его продѣлываетъ какія-то упражненія, облегчающія чтеніе и письмо, но не обращалъ на это особеннаго вниманія и мало вѣрилъ въ нашъ методъ. Разъ депутатъ сидѣлъ за чтеніемъ, а мальчикъ игралъ возлѣ него. Вошелъ лакей и положилъ на столъ стопку, только что полученныхъ писемъ. Стопка привлекла вниманіе ребенка, и онъ, перебирая письма, сталъ громко читать адреса. Отцу показалось, что на его глазахъ произошло чудо.

Опытъ показалъ намъ, что дѣти выучиваются читать приблизительно черезъ двѣ недѣли послѣ того, какъ начинаютъ писать. Но *уверенность* въ чтеніи достигается гораздо позднѣе, чѣмъ совершенство письма. Въ большинствѣ случаевъ дѣти пишутъ очень хорошо, но читаютъ посредственно.

Не всѣ дѣти въ одномъ возрастѣ выучиваются писать и читать, и такъ какъ мы никогда никого изъ нихъ не только не принуждаемъ, но даже и не просимъ учиться, то нѣкоторыя дѣти (*не выразившія спонтаннаго желанія*) не умѣютъ ни писать ни читать.

Если старый методъ, который насилуетъ ребенка и убиваетъ въ немъ непосредственность, считаетъ обученіе грамотѣ *необязательнымъ* до шести лѣтъ, то мы и подавно не считаемъ его обязательнымъ до этого времени.

Во всякомъ случаѣ я не берусь судить о томъ, является ли періодъ полнаго развитія устной рѣчи наиболѣе подходящимъ моментомъ для развитія графической рѣчи.

Дѣти, которыя учатся по нашему методу, почти всегда начинаютъ писать въ четыре года, а въ пять лѣтъ уже пишутъ нисколько не хуже дѣтей, перешедшихъ во второй приготовительный классъ. Слѣдовательно, наши дѣти могутъ поступить во второй приготовительный классъ годомъ раньше того возраста, когда дѣтей принимаютъ въ первый.

Игра въ чтеніе фразъ. Узнавъ, что дѣти у насъ уже умѣютъ читать по печатному, друзья мои подарили мнѣ превосходно иллюстрированныя книги, составившія ядро нашей библіотеки. Просмотрѣвъ эти дѣтскія книжки, я убѣдилась, что

дѣти наши не поймутъ ихъ. Но учительницы, слишкомъ гордыя успѣхами своихъ питомцевъ, старались доказать мнѣ, что я ошибаюсь: онѣ заставляли дѣтей читать при мнѣ и утверждали, что дѣти читаютъ гораздо лучше, чѣмъ въ старшемъ приготовительномъ классѣ. Однако же онѣ не переубѣдили меня, и я сама сдѣлала два опыта: во-первыхъ, я попросила учительницу рассказать дѣтямъ одну изъ сказокъ, и стала слѣдить за тѣмъ, насколько непосредственно дѣти интересуются ею. Послѣ первыхъ же фразъ дѣти перестали слушать. Я *просила* руководительницу не призывать ихъ къ порядку и въ комнатѣ мало-по-малу поднялся шумъ, бѣготня, дѣтямъ не интересно было слушать и они вернулись къ своимъ обычнымъ занятіямъ.

Очевидно, дѣти, якобы *съ удовольствіемъ* читавшія эти книги, интересовались не ихъ содержаніемъ, а просто механизмомъ чтенія; имъ правилось переводить графическіе значки въ звуки знакомаго имъ слова. И въ самомъ дѣлѣ, дѣти *съ гораздо меньшимъ постоянствомъ* читали книги, чѣмъ билетики, такъ какъ въ книгахъ имъ попадалось много незнакомыхъ словъ.

Второй мой опытъ заключался въ томъ, что я попросила одного изъ дѣтей прочесть мнѣ сказку. Я не прерывала его чтенія обычными въ такомъ случаѣ попененіями, для того чтобы ребенку легче было слѣдить за нитью разсказа. Я не спрашивала его: «погоди, ты понялъ? О чемъ ты читалъ? Мальчикъ поѣхалъ въ каретѣ? Не такъ ли? Читай же внимательнѣе, помни, смотри и т. д. и т. д.».

Я дала мальчику книгу, дружески усѣлась съ нимъ рядомъ, и, когда онъ кончилъ читать, спросила его серьезно и просто, какъ спросила бы друга: «Ты понялъ, что ты читалъ?» Мальчикъ отвѣтилъ: «нѣтъ»; по лицу его видно было, что онъ не понимаетъ для чего я заставила его читать и ждетъ, чтобы я объяснила ему это.

Дѣти наши позднѣе поймутъ, *что при чтеніи ряда словъ намъ сообщаются мысли другихъ людей, и что такимъ образомъ мы какъ бы сближаемся съ ними.* Это открытіе будетъ для нихъ радостнымъ и удивительнымъ.

Книга обращается къ *логическому* языку, а не къ механизму рѣчи и потому прежде чѣмъ ребенокъ пойметъ книгу и получить отъ нея удовольствіе—нужно развить въ немъ умѣнье логически говорить и мыслить. Между умѣньемъ читать отдѣльныя слова и умѣньемъ улавливать смыслъ книги такая же пропасть, какъ между умѣньемъ произнести слово и цѣлую рѣчь.

Я рѣшила, что дѣтямъ еще рано давать книги для чтенія.

Какъ-то разъ, разговаривая съ дѣтьми, я замѣтила, что четверо изъ нихъ съ радостными личиками, какъ бы стоворившись, подбѣжали къ доскѣ и стали писать на ней цѣлыя фразы, напр.: «какъ я рада, что въ саду все расцвѣло!» и пр. Для насъ это было большой и радостной неожиданностью: дѣти спонтанно стали писать *цѣлыя фразы*, какъ раньше писали первое слово. Механизмъ остался тотъ же, и явленіе развилось логически: когда пришло время, логическій членораздѣльный языкъ вызвалъ соотвѣтственный эксплозивный актъ письменной рѣчи.

Я поняла, что можно уже приступать къ *чтенію фразъ*, я написала на классной доскѣ: «Вы любите меня?» Дѣти медленно прочли эту фразу вслухъ, на минуту умолкли, словно задумались и потомъ воскликнули: Да! да! Тогда я написала: «ведите себя тихо и слѣдите за мной». Они прочли фразу громко, но едва кончили, какъ водворилась торжественная тишина, нарушавшаяся только скрипомъ стульевъ, которые дѣти передвигали, чтобы усѣсться поудобнѣе.

Такъ мы стали переговариваться съ дѣтьми при помощи письменной рѣчи,—и это очень заинтересовало дѣтей. Мало-по-малу, они *поняли*, что суть письма именно въ томъ, что оно передаетъ мысль. Когда я начинала писать, они, нетерпѣливо волнуясь, ждали, что скажу я имъ, не говоря вслухъ ни слова.

Въ самомъ дѣлѣ *графическая рѣчь* не нуждается въ произнесеніи словъ. Все ея значеніе можно понять только тогда, когда вполнѣ изолируешь ее отъ рѣчи устной.

Въ то время, какъ уже печаталась эта книга, мы ввели въ «Домахъ Ребенка» новую игру въ чтеніе. Я писала на бумажкѣ, что долженъ сдѣлать какой-нибудь ребенокъ, напримѣръ, я писала: «Закрой ставни, открой входную дверь, потомъ подожди немного и сдѣлай все попрежнему». «Вѣжливо попроси восьмерыхъ твоихъ товарищей стать по двое въ рядъ по серединѣ комнаты, потомъ скажи имъ, чтобы они прошлись взадъ и впередъ на цыпочкахъ безъ всякаго шума». «Попроси троишь изъ твоихъ товарищей, которые хорошо поютъ, выйти на середину комнаты, поставь ихъ въ рядъ и спой съ ними пѣсню, какая тебѣ больше нравится» и т. д.

Дѣти едва дали мнѣ кончить писать и, пока просыхали чернила, они, соблюдая *полнѣйшую тишину*, прочитывали билетки съ напряженнымъ вниманіемъ. Я спрашивала ихъ: «Вы поняли?» «Да, да!». «Тогда сдѣлайте, что говоритъ билетикъ», и дѣти въ точ-

ности и быстро исполняли требованіе, написанное на билетикѣ. Въ комнатѣ закицѣль новый родъ дѣятельности: одни дѣти затворяли ставни и потомъ отворяли ихъ, другія заставляли товарищей пѣть, ходить на цыпочкахъ; третьи писали на классной доскѣ или вынимали какія-нибудь вещи изъ шкапчиковъ. Любопытство и изумленіе вызвали всеобщую тишину, дѣти исполняли требованія билетиковъ съ самымъ напряженнымъ интересомъ. Казалось, я была волшебницей, и дѣти исполняли мои приказанія, будто, какая-то чудесная сила исходила изъ меня, и эта чудесная сила была писанная рѣчь—одно изъ самыхъ крупныхъ завоеваній цивилизаци.

Vogliamo augurare
la buona Pasqua all'in-
gegnere Edoardo Calamo
e alla principessa Maria!

Письмо пятилѣтней дѣвочки.

И какъ глубоко дѣти поняли все ея огромное значеніе! Когда я уходила, они окружили меня, ласково прощались со мною и все твердили: «Спасибо, спасибо за интересную игру».

Дѣти стали читать теперь не только механически, но глубоко вникая въ смыслъ написаннаго.

Эта игра въ чтеніе стала у насъ одной изъ любимыхъ игръ. Она проходитъ обыкновенно такъ: руководительница водворяетъ тишину, потомъ показываетъ дѣтямъ корзинку съ билетиками, на которыхъ написаны длинныя фразы.

Дѣти, уже умѣющія читать, вынимаютъ бумажку и *про себя*—разъ или два прочитываютъ ее, пока не убѣдятся, что хорошо по-

няли. Потомъ отдають билетикъ руководительницѣ и начинаютъ исполнять то, что они прочли. Иногда дѣтямъ приходится прибѣгать къ помощи другихъ дѣтей, не умѣющихъ читать, часто они достаютъ, передвигаютъ, перетаскиваютъ вещи и въ комнатѣ тогда кипитъ общая дѣятельность, слышится топотъ бѣгущихъ ногъ, пѣніе, смѣхъ. Во всемъ этомъ чувствуется новая свободная дисциплина.

Опытъ показалъ намъ, что составленіе фразъ должно предшествовать логическому чтенію, какъ письмо предшествовало чтенію словъ. Этотъ же опытъ показалъ намъ, что если чтеніе должно внушать ребенку понятія, то оно должно быть *умственнымъ* чтеніемъ про себя, а не вслухъ.

Чтеніе вслухъ складывается изъ двухъ механизмовъ рѣчи, членораздѣльнаго и письменнаго, и поэтому усложняетъ задачу. Въдѣ даже взрослый человѣкъ передъ тѣмъ, какъ публично читать статью, долженъ ознакомиться съ ея содержаніемъ. Чтеніе вслухъ—одно изъ самыхъ трудныхъ интеллектуальныхъ дѣлъ. Поэтому, чтобы ребенокъ могъ интерпретировать мысль онъ *долженъ читать про себя*. Письменная рѣчь должна быть изолирована отъ членораздѣльной и тогда она возвысится до логической мысли. Письменная рѣчь *передаетъ мысли на разстояніи*, въ то время, какъ внѣшнія чувства и мускульные механизмы безмолвствуютъ. Письменная рѣчь это—духовный языкъ общенія всѣхъ людей на всемъ земномъ шарѣ.

* * *

Разъ воспитаніе въ «Домахъ Ребенка» достигло такого уровня, то прямымъ логическимъ слѣдствіемъ этого должна быть реформа всей начальной школы.

Я не буду говорить о томъ, какъ реформировать низшіе классы начальныхъ школъ согласно нашему методу, скажу только, что первый приготовительный классъ можно вполнѣ упразднить.

Въ будущемъ въ начальные школы будутъ поступать дѣти, умѣющія читать и писать, умѣющія сами одѣваться, раздѣваться, умываться, дѣти вполнѣ дисциплинированныя, въ самомъ высокомъ смыслѣ этого слова, дѣти, которыя свободно росли и развивались, которыя вполнѣ владѣютъ членораздѣльной рѣчью и графическимъ языкомъ и начинаютъ уже упражняться въ рѣчи логической.

Дѣти наши говорятъ отчетливо, пишутъ твердой рукой, гра-

ціозны и изящны въ своихъ движеніяхъ; они выросли въ культъ красоты, они дѣти побѣднаго человѣчества, ибо они разумные и терпѣливые наблюдатели среды, и форма ихъ интеллектуальной свободы—даръ спонтаннаго, непосредственнаго сужденія.

Такимъ дѣтямъ нужна иная школа, школа, способная вывести ихъ на широкую дорогу жизни, вѣрная воспитательнымъ началамъ, подъ вліяніемъ которыхъ складывается личность, началамъ уваженія къ свободѣ ребенка и къ его непосредственнымъ проявленіямъ.

Рѣчь у дѣтей.

Графическій языкъ, обнимающій диктантъ и чтеніе, заключаетъ въ себѣ членораздѣльную рѣчь во всей полнотѣ ея механизма (слуховые, центральные и моторные пути). Благодаря моему методу графическій языкъ развивается, опираясь въ значительной мѣрѣ на членораздѣльную рѣчь.

Благодаря этому графическій языкъ или письменную рѣчь можно разсматривать съ двухъ точекъ зрѣнія:

а) съ точки зрѣнія пріобрѣтенія новаго языка, имѣющаго огромное социальное значеніе по сравненію съ членораздѣльнымъ языкомъ дикаря. Письменная рѣчь, которой обучаютъ въ школахъ независимо отъ рѣчи устной, имѣетъ огромное культурное значеніе, такъ какъ она даетъ члену общества необходимое средство для сношеній другъ съ другомъ;

б) съ точки зрѣнія связи между графической и членораздѣльной рѣчью и возможности утилизировать письменную рѣчь для усовершенствованія устной; на это я обращаю особенное вниманіе, такъ какъ письменная рѣчь пріобрѣтаетъ такимъ образомъ физиологическое значеніе.

Устная рѣчь является въ одно и то же время естественной функцией человѣка и орудіемъ, которымъ онъ пользуется для общественныхъ ушей. Точно также письменная рѣчь въ своемъ складѣ можетъ разсматриваться, какъ органическая совокупность новыхъ механизмовъ, устанавливающихся въ нервной системѣ, какъ орудіе, полезное для социальныхъ цѣлей.

Очень важно дать графической рѣчи не только физиологическую цѣнность, но и *периодъ развитія*, независимый отъ тѣхъ задачъ, которыя ей предтоятъ въ будущемъ.

Изученіе графической рѣчи дается съ большимъ трудомъ не только изъ-за неправильныхъ методовъ этого изученія, но глав-

нымъ образомъ изъ-за того, что ей навязали высокое значеніе *письменнаго языка*, который у цивилизованныхъ народовъ складывался и совершенствовался столѣтіями.

Подумать только, какъ несовершенны были наши приемы. Мы анализировали графическіе знаки, а не самый физиологическій актъ, необходимый для воспроизведенія знаковъ алфавита; мы упускали изъ виду, какъ трудно изобразить графическій знакъ; вѣдь зрительные образы значка не находятся въ непосредственной связи съ моторными представленіями, необходимыми для ихъ воспроизведенія. Здѣсь нѣтъ такой связи, которая существуетъ, на примѣръ, между слуховымъ образомъ слова и моторнымъ механизмомъ членораздѣльной рѣчи. Поэтому намъ всегда будетъ трудно вызвать моторный актъ, пока мы не заучили необходимаго для этого движенія. Представленіе не можетъ прямо дѣйствовать на двигательные нервы, особенно, если это представленіе неполно и неспособно вызвать чувство, возбуждающее волю.

Такъ, на примѣръ, разлагая буквы на *палочки и кривыя*, мы показываемъ ребенку значекъ, не имѣющій смысла; значекъ этотъ его не интересуеетъ и тѣмъ, что мы его показываемъ, мы не вызовемъ спонтаннаго двигательнаго импульса. Для этого искусственнаго акта необходимо было усиліе воли, а это быстро утомляло ребенка и вызывало въ немъ скуку. Это усиліе усложнялось еще усиліемъ вызвать ассоціацію, координирующую движенія, необходимыя для держанія пера и управленія имъ.

Эти усилія въ своемъ результатѣ вызывали лишь депрессию и обуславливали собою неправильный почеркъ. Учителя считали нужнымъ поправлять ребенка, критиковать его ошибки и неумѣлость, чѣмъ еще больше обезкураживали ребенка. Такимъ образомъ съ одной стороны ребенка заставляли дѣлать усилія, съ другой—ничѣмъ не оживляли и не поддерживали его психическія силы.

Графическій языкъ, приобретаемый благодаря неправильному методу съ такимъ большимъ трудомъ, приходилось *сейчасъ же* использовать для социальныхъ цѣлей; несовершенный, незрѣлый, онъ долженъ былъ участвовать въ синтаксическомъ построеніи рѣчи и въ работѣ высшихъ психическихъ центровъ.

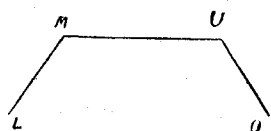
Въ природѣ устная рѣчь развивается постепенно; она уже готова въ словахъ, когда высшіе психическіе центры утилизируютъ эти слова въ томъ, что Кусемауль называетъ «дикторіумъ», т. е. въ грамматико-синтаксическомъ образованіи языка, необходимомъ

для выраженія сложныхъ понятій, языка логически мыслящаго разума.

Короче говоря, механизмъ рѣчи всегда предшествуетъ тѣмъ высшимъ формамъ психической дѣятельности, которымъ предстоитъ *утилизировать* ее.

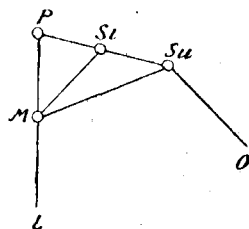
Въ развитіи рѣчи, такимъ образомъ, наблюдаются два періода: первый подготавливаетъ нервныя пути и центральные механизмы, приводящіе въ связь чувственные пути съ путями двигательными; второй опредѣляется высшей психической дѣятельностью, которая *проявляется вовнѣ* при помощи заранѣе установившихся механизмовъ рѣчи.

Такъ, на примѣръ, въ схемѣ механизма членораздѣльной рѣчи, предложенной Кусемаулемъ, мы прежде всего должны подмѣтить родъ діастальтической мозговой дуги, изображающей чистый механизмъ рѣчи, которая устанавливается при ея первомъ образованіи. Пусть O будетъ ухо, L —двигательные органы рѣчи, взятые въ цѣломъ; въ данномъ случаѣ это будетъ языкъ, U —слуховые центры, M —двигательные центры. Пути OU и ML суть периферическіе пути, изъ которыхъ одинъ центростремительный, а другой центробѣжный, а путь UM есть междуцентровый путь ассоціаціи.



Центръ u , въ которомъ сосредоточиваются зрительные образы словъ, опять можно, согласно нижеслѣдующей схемѣ, подраздѣлить на звуки (Su), слоги (Si) и слова (P).

Что въ дѣйствительности возможно образованіе центровъ для звуковъ и слоговъ, повидимому, можно доказать патологіей рѣчи, ибо въ нѣкоторыхъ формахъ центрo-сенсорной дисфазіи больной въ состояніи произносить только звуки или, въ крайнемъ случаѣ, звуки и слога.



Дѣти въ самомъ раннемъ возрастѣ также очень чутко прислушиваются и обращаютъ большое вниманіе на простые звуки рѣчи, которыми матери ихъ ласкаютъ или обращаютъ ихъ вниманіе на окружающее; позднѣе уже ребенку очень нравятся слога, которыми мать такъ же забавляетъ его и онъ произноситъ на примѣръ: «ба, ба, нунф, тунф.»

Наконецъ, вниманіе ребенка начинаютъ привлекать простыя слова, большею частью двусложныя.

То же самое повторяется и для моторныхъ центровъ; сначала ребенокъ произноситъ простыя или двойные звуки, напримѣръ *bl, gl, ch*, чѣмъ часто приводитъ мать въ большой восторгъ; затѣмъ ребенокъ начинаетъ произносить отчетливо слоги «да, ва» и наконецъ уже двусложныя слова, обычно съ губными согласными «мама, баба».

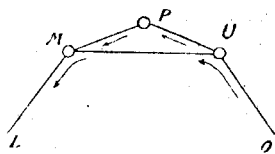
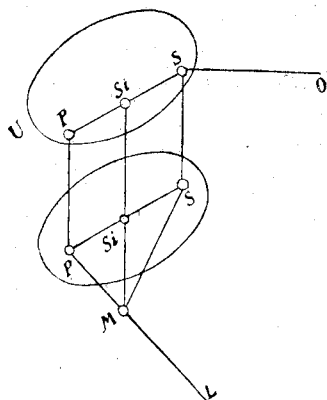
Устная рѣчь, какъ мы уже говорили выше, начинается у ребенка тогда, когда произнесенное имъ слово выражаетъ понятіе; когда онъ, напримѣръ, увидѣлъ мать и, узнавъ ее, говоритъ «мама», увидѣвъ собаку, говоритъ «тете». Если онъ хочетъ ѣсть, то говоритъ «пана».

Такимъ образомъ мы считаемъ, что рѣчь началась, когда она сложилась въ отношеніи къ воспріятіямъ; но рѣчь эта сама по себѣ въ своемъ психомоторномъ механизмѣ еще неполнѣ зачаточна.

Можно считать, что ребенокъ началъ говорить тогда, когда надъ діагностической дугой, гдѣ механическое образованіе языка протекаетъ еще безсознательно, имѣетъ мѣсто узнаваніе слова, т.-е. слово воспринимается и ассоціируется съ предметомъ, который оно представляетъ.

Позднѣ на этомъ уровнѣ рѣчь совершенствуется дальше, слухъ улавливаетъ все болѣе сложныя звуки словъ и психомоторныя пути становятся болѣе проходимыми для сочлененія словъ.

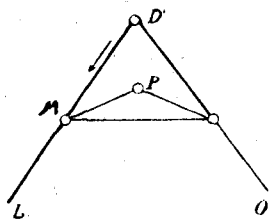
Вотъ первая стадія устной рѣчи. Она имѣетъ свое начало, свое особенное развитіе и путемъ воспріятій ведетъ къ *усовершенствованію* первобытнаго механизма самого языка. На этой стадіи развитія вырабатывается *членораздѣльная рѣчь*, которая служитъ взрослому человѣку средствомъ выраженія его мыслей. Взрослому человѣку крайне трудно, разъ она уже сложилась, ее усовершенствовать или исправить. Часто высоко развитому культурному человѣку



несовершенная членораздѣльная рѣчь не даетъ возможность эстетически выражать свои мысли. Развитие членораздѣльной рѣчи происходитъ у дѣтей въ періодъ между двумя и семью годами; это возрастъ *воспріятій*, въ которомъ окружающая обстановка невольно привлекаетъ вниманіе ребенка и память его въ этотъ періодъ очень обострена. Это также возрастъ подвижности, въ которомъ всѣ психомоторные пути становятся легко проходимыми и складываются мускульные механизмы.

Въ этотъ періодъ жизни, благодаря таинственной связи между слуховыми и моторными путями устной рѣчи, кажется, что слуховыя воспріятія обладаютъ даромъ прямо *вызывать* сложныя движенія членораздѣльной рѣчи, которыя инстинктивно возникаютъ послѣ такихъ стимуловъ, словно просыпаясь отъ наслѣдственнаго сна. Только въ этомъ возрастѣ пріобрѣтаются тѣ характерныя модуляціи, которыя окончательно складываются уже позднѣе. Люди говорятъ правильно на своемъ родномъ языкѣ только, потому что научились ему въ періодъ младенчества, взрослые же, изучая новый языкъ, вносятъ въ него недостатки, характерныя для рѣчи чужеземца. Только дѣти, изучавшія разныя языки до семи лѣтъ, говорятъ на нихъ совершенно правильно. Точно также всѣ *дефекты* языка, пріобрѣтенные въ дѣтствѣ, напримѣръ, діалектическіе дефекты или дефекты, возникающіе благодаря дурнымъ привычкамъ, у взрослыхъ становятся уже неустранимыми.

Высшая рѣчь, дикторіумъ, которая развивается позднѣе, вытекаетъ уже не изъ механизма рѣчи, а изъ умственного развитія,



которому служить и механическая рѣчь. Какъ членораздѣльная рѣчь развивается путемъ упражненій ея механизмовъ и обогащается воспріятіями, такъ и *дикторіумъ* развивается одновременно съ синтаксисомъ и обогащается умственнымъ развитіемъ.

Обращаясь къ схемѣ рѣчи, мы видимъ, что надъ дугой, опредѣляющей низшую рѣчь, устанавливается дикторіумъ Д, отъ котораго теперь идутъ двигательные импульсы слова, складывающагося, какъ *устная рѣчь* разумнаго человѣка. Эта рѣчь постепенно будетъ обогащаться умственной культурой и совершенствоваться грамматическимъ изученіемъ синтаксиса.

До послѣдняго времени господствовалъ предразсудокъ, будто

письменная рѣчь должна входить въ развитіе дикторіума только, какъ образовательное средство, облегчающее грамматическій анализъ и построеніе языка.

По пословицѣ: «Слово — не птица, вылетитъ — не поймаешь», считается, что умственное развитіе прогрессируетъ только при содѣйствіи языка устойчиваго, активнаго и поддающагося анализу, какъ языкъ графическій. Но, если мы считаемъ графическій языкъ очень важнымъ и даже необходимымъ средствомъ умственнаго воспитанія по той причинѣ, что онъ *фиксируетъ мысли* людей и дѣлаетъ возможнымъ ихъ анализъ и усвоеніе изъ книги (въ которой мысли начертаны неизгладимо, почему въ ней и можно анализировать синтаксическій строй языка), — то почему бы намъ не признать языкъ графическій *полезнымъ* и въ болѣе скромномъ дѣлѣ *закрѣпленія словъ*, соотвѣтствующихъ воспріятіямъ, и въ анализѣ составляющихъ ихъ звуковъ.

Зараженные педагогическимъ предрасудкомъ, мы не въ состояніи отдѣлить идею графическаго языка отъ идеи функціи, которую до сихъ поръ заставляли его исполнять; мы считаемъ, что преподавая этотъ языкъ дѣтямъ въ такомъ возрастѣ, когда они способны только къ простымъ воспріятіямъ и къ общей подвижности, мы совершаемъ серьезную психологическую и педагогическую ошибку.

Отрѣшимся же отъ этого предрасудка и попробуемъ разсмотрѣть графическій языкъ самъ по себѣ, попробуемъ возстановить его психо-физиологическій механизмъ. Онъ гораздо проще психо-физиологическаго механизма членораздѣльной рѣчи и гораздо непосредственнѣе поддается воспитанію.

Письмо въ особеннѣости оказывается изумительно легкимъ дѣломъ. Возьмемъ, на примѣръ, *письмо подъ диктовку*, — оно полная параллель къ устной рѣчи, ибо здѣсь *моторный* актъ долженъ соотвѣтствовать *слышимому* слову. Правда, здѣсь не существуетъ таинственной преемственной связи между услышаннымъ и членораздѣльнымъ словомъ, но движенія письма гораздо проще движеній, необходимыхъ для произнесенія словъ, и выполняются они грубыми внѣшними мускулами, *на которые мы можемъ дѣйствовать непосредственно*, устанавливая проходимость двигательныхъ путей и психо-мускульные механизмы.

Все это и достигается моимъ методомъ, который *непосредственно подготавливаетъ движенія*, психо-моторный импульсъ слышимой

рѣчи застаетъ уже подготовленными двигательные пути и эксплозивно проявляется въ актѣ письма.

Дѣйствительное затрудненіе здѣсь въ *интерпретаціи* графическаго знака; но надо помнить, что дѣти находятся въ *возрастѣ воспріятія*, когда ощущенія и память, какъ и примитивныя ассоціаціи, составляютъ характерную часть естественнаго развитія. При томъ наши дѣти уже подготовлены разнообразными упражненіями чувствъ и методическимъ конструированіемъ идей и умственныхъ ассоціацій къ воспріятію графическихъ знаковъ точно такъ же, какъ наслѣдіе воспріятыхъ идей даетъ матеріаль языкъ, находящемуся въ процессѣ развитія. Ребенокъ, который узнаетъ треугольникъ и называетъ его треугольникомъ, можетъ узнать букву *e* и назвать ее звукомъ *S*. Это несомнѣнно такъ.

Не буду говорить о преждевременности обученія; отрѣшившись отъ предразсудковъ, обратимся къ опыту. Опытъ показываетъ, что дѣти дѣйствительно безъ усилій, съ явнымъ удовольствіемъ приступаютъ къ распознаванію графическихъ значковъ, съ которыми они обращаются, какъ съ обычными окружающими ихъ предметами.

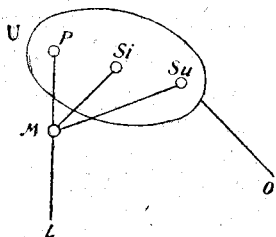
Допустивъ это положеніе, рассмотримъ соотношеніе механизмовъ двухъ видовъ рѣчи.

Ребенокъ въ три-четыре года, по нашему плану, давно уже практикуется, упражняется въ членораздѣльной рѣчи. Но онъ находится въ томъ періодѣ, когда *механизмъ членораздѣльной рѣчи* совершенствуется; это періодъ, когда онъ кромѣ того пріобрѣтаетъ и содержаніе языка съ цѣлымъ наслѣдіемъ понятій.

Возможно, что ребенокъ не слышитъ слово во всѣхъ его составныхъ частяхъ, а если и слышитъ полностью, то слово можетъ быть дурно произнесено и потому ребенокъ получить неправильное слуховое воспріятіе. Необходимо, чтобы ребенокъ, упражняя моторныя пути членораздѣльной рѣчи, въ точности установилъ движенія, нужныя для правильнаго сочлененія словъ, *пока не миновалъ* періодъ легкаго моторнаго приспособленія, и дефекты не стали несправимыми, благодаря закрѣпленію неправильныхъ механизмовъ.

Для этого необходимъ *анализъ рѣчи*. Какъ мы, для того чтобы усовершенствовать языкъ, сначала заставляемъ дѣтей писать сочиненія, а потомъ переходить къ грамматическому анализу, и для того чтобы усовершенствовать слогъ, учимъ грамотно писать, а потомъ анализируемъ стиль, также точно мы для усовершенствованія рѣчи требуемъ, чтобы она *существовала*, и потомъ

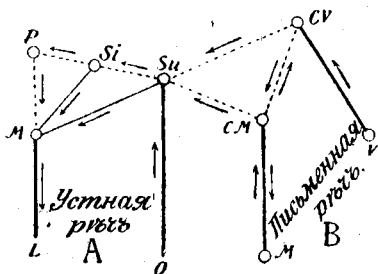
уже приступаемъ къ ея анализу. И потому, когда ребенокъ *говоритъ*, — еще до полнаго развитія рѣчи и закрѣпленія ея механизмовъ, — нужно анализировать рѣчь, чтобы усовершенствовать ее.



Грамматика и стилистика немислимы въ одной устной рѣчи, а требуютъ участія и письменной, закрѣпляющей для глаза предложенія, подлежащія разбору; точно также немислима и одна устная рѣчь. Анализировать можно только то, что устойчиво. Рѣчь должна *материализовать*—

стать устойчивой, и потому необходимо написать слово или изобразить его графическими знаками.

Въ третій періодъ обученія по моему методу, т. е. въ періодъ составленія словъ, входитъ *анализъ слова* не только въ значкахъ, но и въ составляющихъ его звукахъ; значки переводятся въ звуки. Другими словами разбиваютъ на звуки и слоги *слово*, которое они воспринимаютъ цѣликомъ.



Слѣдующій рисунокъ диаграммы изображаетъ взаимоотношеніе механизмовъ письма и членораздѣльной рѣчи.

Въ то время, какъ въ развитіи устной рѣчи звукъ, составляющій слово, можетъ быть воспринятъ не вполне, здѣсь, въ ознакомленіи съ графическимъ знакомъ, соответствующимъ звуку, путемъ показыванія наждачной буквы и *отчетливаго* ея произнесенія, — при чемъ ребенокъ долженъ ее осмотрѣть и ощупать, — не только ясно закрѣпляется воспріятіе услышаннаго звука, но оно еще ассоціируется съ двумя другими: съ центромоторнымъ и центро-зрительнымъ воспріятіями письменнаго знака.

Периферическіе пути означены толстыми линиями; центральные пути ассоціаціи — пунктиромъ, а пути ассоціаціи въ отношеніи къ развитію слышимой рѣчи — тонкими линиями.

O—ухо; Su—слуховой центръ звуковъ; Si—злуховой центръ слоговъ; P—слуховой центръ словъ; M—моторный центръ членораздѣльной рѣчи; L—вышшій органъ членораздѣльной рѣчи (языкъ); Ma—вышшіе органы письма (рука); CM—двигательный центръ письма; CV—зрительный центръ графическихъ знаковъ; V—органъ зрѣнія.

Треугольники CV, CM, Su изображаютъ ассоціаціи трехъ ощущеній въ связи съ анализомъ слова.

Когда ребенку показывают букву, заставляя его и ощущать и осмотрѣть ее, и при этомъ называютъ ее, то начинаютъ дѣйствовать центро-стремительные пути *OSu*, *Ma*, *CM*, *Su*, *V*, *CV*, *Su*, а когда ребенка заставляютъ назвать букву въ отдѣльности или въ сопровожденіи гласной, то внѣшній стимуль идетъ въ *V* и проходить по путямъ *V*, *CV*, *Su*, *M*; *L* и путямъ *V*, *CV*, *Su*, *Si*, *M*, *L*.

Когда мы установили эти пути ассоціаціи, давъ зрительные стимулы въ образѣ графическаго знака, можно вызвать соответствующія движенія членораздѣльной рѣчи и изучить ихъ поочередно съ точки зрѣнія ихъ дефектовъ. Сохраняя же зрительный стимуль графическаго знака, вызывающій артикуляцію и сопровождающійся слуховымъ стимуломъ соответствующаго звука, произносимаго учителемъ, можно совершенствовать ихъ артикуляцію, которая естественно связывается со слышимой рѣчью; то-есть, при звукахъ, вызванныхъ зрительнымъ стимуломъ, и при повтореніи соответственныхъ движеній органовъ рѣчи, слуховой стимуль, участвующій въ упражненіи, способствуетъ совершенствованію произношенія одиночныхъ или сложныхъ звуковъ, составляющихъ устное слово.

Когда ребенокъ позднѣе пишетъ подѣ диктовку, переводя въ знаки звуки словъ, онъ *анализируетъ* услышанное слово, разлагаетъ его на отдѣльные звуки, переводя ихъ въ графическія движенія по путямъ, уже сдѣланными проходимыми, благодаря соответственнымъ мускульнымъ ощущеніямъ.

Дефекты рѣчи, обусловленные недостатками воспитанія.

Дефекты и несовершенства рѣчи обуславливаются отчасти органическими причинами: неправильностями или патологическими измѣненіями въ нервной системѣ; отчасти же находятся въ связи съ функціональными дефектами, приобретаемыми въ періодъ образованія языка, и заключаются въ неправильномъ произношеніи звуковъ, составляющихъ устную рѣчь. Ошибки эти усваиваются ребенкомъ, который слышитъ несовершенную, т.-е. *дуриую рѣчь*. Къ этой категоріи относятся діалектическіе акценты, но сюда же могутъ входить и тѣ природные дефекты языка, закрѣпленію которыхъ способствуютъ разныя порочныя привычки и дефекты, появляющіеся у ребенка благодаря подражанію языку, на которомъ говорятъ взрослые, окружающіе его въ дѣтствѣ.

Нормальные дефекты дѣтскаго языка обуславливаются тѣмъ, что сложный мускульный аппаратъ органовъ членораздѣльной рѣчи еще не достаточно хорошо функціонируетъ и потому не способенъ воспроизвести звука, послужившаго чувственнымъ стимуломъ врожденнаго движенія. Ассоціація движеній, необходимыхъ для сочлененія словъ, устанавливается лишь постепенно, и потому создается языкъ изъ словъ со звуками, несовершенными и часто совсѣмъ отсутствующими (отсюда неполныя слова). Такіе дефекты группируютъ подъ названіемъ *blesitas* и въ частности объясняютъ ихъ тѣмъ, что ребенокъ еще не умѣетъ управлять движеніями своего языка. Сюда главнымъ образомъ относятся: *сигматизмъ*—несовершенное произношеніе буквы С, *ротацизмъ*—несовершенное произношеніе буквы Р, *ломбдацизмъ*—несовершенное произношеніе буквы Л, *гаммацизмъ*—несовершенное произношеніе буквы Г, *iotaцизмъ*—несовершенное произношеніе гортанныхъ, *могилалия*—несовершенное произношеніе губныхъ звуковъ. Нѣкоторые ученые,

напримѣръ Прейеръ, считаютъ, что въ могилацію входитъ также проглатываніе перваго звука въ словѣ.

Нѣкоторые дефекты произношенія, какъ гласныхъ звуковъ, такъ и согласныхъ, объясняются тѣмъ, что ребенокъ *въ совершенствѣ воспроизводитъ* несовершенно воспринятые звуки. Итакъ, въ первомъ случаѣ все зависитъ отъ функциональных дефектовъ периферическаго моторнаго органа и, слѣдовательно, отъ нервныхъ путей: причина лежитъ въ индивидѣ; во второмъ случаѣ дефекты языка обуславливаются слуховымъ стимуломъ и причина лежитъ внѣ индивида.

Эти дефекты, нѣсколько смягченные, остаются часто и въ отроческомъ возрастѣ и у взрослыхъ; они создаютъ неправильность рѣчи, къ которой впослѣдствіи присоединяется и неправильная орфографія.

Въ человѣческой рѣчи есть извѣстная прелесть, извѣстное обаяніе и потому нельзя не пожалѣть тѣхъ, кто не умѣетъ правильно говорить. Эстетическую концепцію въ воспитаніи нельзя представить себѣ безъ совершенства членораздѣльной рѣчи. Хотя греки передали Риму искусство воспитанія рѣчи, это искусство не вдохновило гуманизма, который больше заботился объ эстетикѣ окружающей обстановки и стремился къ возрожденію стариннаго искусства, чѣмъ къ совершенствованію человѣческой личности.

Только теперь мы начинаемъ исправлять педагогическими мѣрами серьезные дефекты рѣчи, напримѣръ, заиканіе; идея же *гимнастики рѣчи*, съ цѣлью совершенствованія ея, совсѣмъ еще не проникла въ наши школы въ качествѣ *универсальнаго метода* и какъ деталь важнаго дѣла эстетическаго воспитанія человѣка.

Многіе учителя глухонѣмыхъ, занимающіеся артофоніей, пытаются въ настоящее время, хотя и съ незначительнымъ практическимъ успѣхомъ, ввести въ элементарныхъ школахъ исправленіе различныхъ видовъ картавости, въ виду того, что статистическія изысканія показываютъ сильное распространеніе этого недостатка среди учащихся. Упражненія заключаются главнымъ образомъ въ урокахъ молчанія, которые успокаиваютъ и даютъ отдыхъ органамъ рѣчи, а также и въ терпѣливомъ повтореніи отдѣльныхъ гласныхъ и согласныхъ звуковъ; къ этимъ упражненіямъ присоединяется также дыхательная гимнастика. Здѣсь не мѣсто подробно описывать эти упражненія, очень длинныя, требующія большого терпѣнія и не имѣющія ничего общаго со школьнымъ обученіемъ. Но въ мои методы входятъ всѣ упражненія для исправленія рѣчи:

а) упражненія въ молчаніи, приготовляющія нервныя пути рѣчи къ воспріятію совершенно новыхъ стимуловъ;

б) послѣдовательность въ урокахъ, состоящихъ прежде всего въ томъ, что учительница произноситъ ясно и отчетливо нѣсколько словъ (главнымъ образомъ именъ существительныхъ, связанныхъ съ конкретнымъ понятіемъ), предпосылая такимъ образомъ слуховые стимулы, отчетливые и ясные, и повторяя ихъ до тѣхъ поръ, пока ребенокъ усвоитъ идею предмета, выраженную произнесеннымъ словомъ (распознаваніе предмета); наконецъ вызываетъ ученика къ расчлененной рѣчи, заставляя его громко повторять одно извѣстное слово, произнося отдѣльныя составляющіе его звуки;

в) упражненія въ графической рѣчи для анализа звуковъ, составляющихъ слово, и для повторенія ихъ въ различныхъ сочетаніяхъ, тутъ ребенокъ, выучивъ отдѣльныя буквы алфавита, составляетъ и пишетъ слова, повторяя звуки, которые онъ вводитъ въ составленное или написанное слово;

г) гимнастическія упражненія, заключающія въ себѣ, какъ мы видѣли, упражненія дыханія и расчлененной рѣчи.

Я думаю, что изъ школы будущаго исчезнутъ начинающія появляться попытки ввести въ элементарныхъ школахъ исправленіе недостатковъ рѣчи и что онѣ будутъ замѣнены болѣе рачіональной мыслью—избѣгнуть этихъ недостатковъ, позаботившись объ развитіи рѣчи въ «Домахъ Ребенка», именно въ томъ возрастѣ, когда дѣти только еще начинаютъ говорить.

Обученіе нумераціи и введеніе въ ариѳметикѣ.

Трехлѣтніи дѣти, когда они приходятъ въ школу, уже умѣютъ считать до двухъ и трехъ. Потомъ они очень легко научаются нумераціи, состоящей въ томъ, чтобы *считать предметы*. Множество средствъ служатъ этой цѣли, да и сама жизнь даетъ ихъ, когда мы говоримъ, напримѣръ, въ обыденной рѣчи: «у фартука не хватаетъ двухъ пуговицъ»; «нужно еще три тарелки» и т. д.

Одинъ изъ первыхъ способовъ, который я употребляю для обученія нумераціи,—это монеты: я достаю *новыя* монеты и, если бы было возможно, я заказала бы большое количество ихъ изъ картона, покрытаго какимъ-нибудь составомъ, чтобы онѣ походили на мѣдь и серебро и напоминали бы по размѣрамъ и по надписямъ ходячую монету. Въ Лондонѣ уже изготовляютъ такую монету и употребляютъ ее въ дополнительныхъ классахъ для отстающихъ дѣтей.

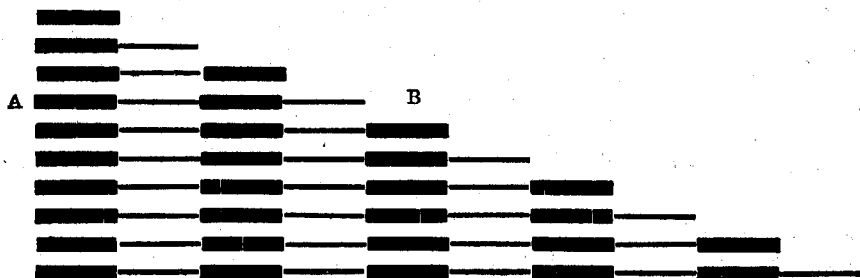
Размѣнъ денегъ представляетъ первую форму нумераціи, довольно интересную для возбужденія живого вниманія ребенка. Я показываю монеты въ одинъ, два и четыре сольда и этимъ путемъ очень скоро научаю нумераціи до *десяти*.

Нѣтъ способа обученія нумераціи болѣе *практичнаго*, какъ ознакомленіе съ ходячей монетой и упражненія болѣе полезнаго, какъ размѣнъ денегъ. Кромѣ того, это такъ тѣсно связано съ обыденной жизнью, что въ высшей степени интересуетъ ребенка.

Научивъ такимъ эмпирическимъ способомъ нумераціи, я перехожу къ методическимъ упражненіямъ, примѣняя, какъ *дидактическій матеріалъ* одну изъ системъ, уже использованную въ воспитаніи чувствъ, то-есть серію изъ десяти брусковъ различной длины, самый короткій изъ которыхъ равняется дециметру, а самый длинный—метру; бруски отъ двухъ до десяти дециметровъ раздѣлены на составляющіе ихъ дециметры двумя смѣняющимися красками: красной и синей.

Когда дѣти разложатъ бруски въ порядкѣ, одинъ за другимъ по ихъ длинѣ, имъ предлагаютъ считать красныя и синія отмѣтки, начиная съ самаго маленькаго бруска, то-есть одинъ; одинъ и два; одинъ, два и три и т. д., всегда начиная съ одного и въ каждомъ брускѣ со стороны, обозначенной А.

Затѣмъ дѣтей заставляютъ называть отдѣльные бруски, отъ самаго короткаго до самаго длиннаго, по общему числу частей, ихъ составляющихъ, прикасаясь пальцемъ къ оконечности каждаго изъ нихъ со стороны В, гдѣ они выступаютъ лѣстницей. Получается та же самая нумерація въ самомъ длинномъ: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Желая узнать количество брусковъ, считаютъ ихъ со стороны А и опять получается та же самая нумерація: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Это соотвѣтствіе числа 10 съ трехъ сторонъ предлагаютъ провѣ-



1									
1	2								
1	2	3							
1	2	3	4						
1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5	6				
1	2	3	4	5	6	7			
1	2	3	4	5	6	7	8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

рить самому ребенку, который нѣсколько разъ повторяетъ упражненіе совершенно добровольно, такъ какъ это его интересуетъ.

Теперь къ упражненіямъ чувствъ для распознаванія болѣе длинныхъ и болѣе короткихъ брусковъ присоединяются упражненія въ *счетъ*. Бросивъ на полъ или перемѣшавъ бруски на столѣ, руководительница выбираетъ одинъ и не только *показываетъ* его

ребенку, но и заставляет его считать изображенные на брусокѣ дѣленія, напримѣръ: пять. Затѣмъ обращается къ ребенку: «Дай мнѣ скорѣй слѣдующій по длинѣ». Ребенокъ выбираетъ *на глазъ*, и руководительница заставляетъ провѣрить, но уже не сравненіемъ длины брусковъ, а *подсчетомъ ихъ дѣлений*. Такія упражненія могутъ повторяться очень долго, при чемъ каждому бруску лѣстницы дается имя: брусокъ одинъ, брусокъ два, брусокъ три, брусокъ четыре и т. д. и наконецъ для краткости ихъ будутъ при употребленіи называть просто: одинъ, два, три, четыре и т. д.

Числа въ ихъ графическомъ изображеніи.—Дойдя до этого пункта, дѣтямъ, если они умѣютъ уже писать, показываютъ цифры на наждачныхъ картонахъ, слѣдуя тому же методу, какъ и при показываніи другихъ предметовъ. Говорятъ: «это—одинъ»; «это—два»; «дай мнѣ одинъ»; «дай мнѣ два», какое это *число?* При этомъ заставляютъ *ощупывать* цифры, какъ поступали съ буквами.

Упражненія съ числами: ассоціація графическихъ знаковъ съ количествомъ.— Я заказала два ящика для чиселъ, состоящіе каждый изъ горизонтальной дощечки, раздѣленной на пять частей низенькими перегородочками, куда можно класть предметы, служащіе для упражненій, и одной вертикальной, соединенной подъ прямымъ угломъ съ первой; вертикальная дощечка тоже раздѣлена на пять частей вертикальными линиями, и каждое дѣленіе снабжено цифрой. Въ первомъ ящикѣ обозначены цифры—0, 1, 2, 3, 4, во второмъ—5, 6, 7, 8, 9.

Упражненіе вполне очевидно: въ каждую клѣточку горизонтальной плоскости кладется число предметовъ, соответствующее цифрѣ, обозначенной на вертикальной. Чтобы разнообразить упражненіе, дѣтямъ даются различные предметы. Я обыкновенно употребляю колышки, специально для этого изготовленные, фребелевскіе кубики и шашки изъ шашечной игры. Имѣя передъ собой кучку такихъ предметовъ, ребенокъ долженъ разложить ихъ по мѣстамъ, то-есть положить, напримѣръ, одну шашку въ отдѣленіе, соответствующее цифрѣ 1; двѣ шашки противъ цифры 2 и т. д. Когда онъ увидитъ, что упражненіе имъ хорошо выполнено, онъ зоветъ руководительницу для провѣрки.

Уроки для ознакомленія съ нулемъ.—Мы ждемъ, чтобы ребенокъ, указавъ на клѣточку съ нулемъ, спросилъ: «а сюда что надо положить?» и отвѣчаемъ: «ничего: нуль—это ничего».

Но этого недостаточно: надо дать *почувствовать* дѣтямъ, что значить ничего. Для этого мы пользуемся упражненіями, которыя имъ очень нравятся. Я становлюсь среди дѣтей, сидящихъ на своихъ стульчикахъ, обращаюсь къ одному изъ тѣхъ, которыя уже дѣлали упражненія съ числами, и говорю: «подойди сюда, милый, подойди ко мнѣ *нуль* разъ». И почти всегда ребенокъ бѣжитъ ко мнѣ и затѣмъ возвращается на свое мѣсто. «Но дружочекъ мой, ты подошелъ ко мнѣ одинъ разъ, а я сказала тебѣ *нуль* разъ». Всеобщее недоумѣніе. «Такъ что же мнѣ нужно дѣлать?»—«Ничего, нуль—это ничего»—«Но какъ же сдѣлать ничего?»—«Не надо ничего дѣлать. Ты долженъ оставаться на мѣстѣ, не долженъ двигаться, не долженъ подходить ко мнѣ ни одного раза: нуль разъ—ни одного раза».

Повторяемъ упражненіе: «ты, мой дорогой, пошли мнѣ своими пальчиками нуль поцѣлуйте». Ребенокъ вздрагиваетъ, смѣется и остается неподвижнымъ. «Ты понялъ?» горячо повторяю я свой призывъ: «пошли же мнѣ нуль поцѣлуйте! нуль поцѣлуйте!» Никакого движенія. Общій смѣхъ. Я возвышаю голосъ, какъ бы сердясь на ихъ смѣхъ и обращаюсь къ другому строго, угрожающе: «Иди сюда нуль разъ! я тебѣ говорю: сейчасъ же подойди ко мнѣ нуль разъ, понимаешь? подойди сюда нуль разъ.» Онъ не двигается. Смѣхъ все усиливается, возбужденный переменной моего обращенія, изъ просьбы перешедшаго въ угрозу. «Почему же»,—говорю я жалобнымъ, почти плачущимъ голосомъ,—«вы не цѣлуете меня, почему не идете ко мнѣ?» И всѣ кричатъ въ отвѣтъ, чуть не плача отъ смѣха, и глазки ихъ радостно сверкаютъ: «нуль—ничего! нуль—ничего!»—«Ахъ вотъ что», улыбаюсь я спокойно: «ну тогда подойдите ко мнѣ всѣ одинъ разъ!» И они бросаются, толпясь вокругъ меня.

Когда мы дойдемъ до записыванія чиселъ, то изображая нуль, скажемъ: «нуль похожъ на О,—это О?»—«Нѣтъ, это не О, нуль—ничего».

Упражненіе на запоминаніе чиселъ.—Когда дѣти научатся узнавать написанныя цифры и усвоятъ ихъ числовое значеніе, я заставляю ихъ дѣлать слѣдующее упражненіе.

Я беру кусочки бумаги (часто я употребляю для этого листки отрывного календаря, отрѣзавъ сверху и снизу напечатанныя слова, я выбираю предпочтительно красныя цифры) съ напечатанными (или написанными) цифрами отъ 0 до 9. Свертываю бумажки, кладу ихъ въ коробку и заставляю дѣтей «удить рыбку». Ребенокъ вытаскиваетъ билетикъ и идетъ съ нимъ на свое мѣсто. Тамъ онъ украдкой развертываетъ его, смотритъ на цифру и опять складываетъ его, храня тайну. Потомъ одинъ за другимъ, или же группами, дѣти, взявшія билетики (конечно, наиболѣе взрослые, знакомыя съ цифрами), подходятъ къ столу руководительницы, на которомъ лежатъ кучки маленькихъ предметовъ: кубики, или фребелевскіе кирпичики или мои плитки для упражненія въ чувствѣ равновѣсія, и каждый беретъ *количество* предметовъ, соответствующее выпутому имъ номеру. Номеръ же остается у каждаго ребенка на мѣстѣ, скрытый въ таинственно сложенной бумажкѣ. Такимъ образомъ ребенокъ долженъ помнить свой номеръ все время, пока онъ идетъ среди своихъ товарищей къ столу руководительницы и собираетъ предметы, считая ихъ одинъ за другимъ. Руководительница можетъ при этомъ дѣлать интересныя наблюденія относительно индивидуальной памяти на числа.

Взявъ предметы, ребенокъ раскладываетъ ихъ на своемъ столѣ рядами по два и если число парное (нечетное), онъ кладетъ оставшійся предметъ внизу подъ послѣдней парой, по срединѣ. Такимъ образомъ получается слѣдующее расположеніе 9 номеровъ,

0	0	0	0	0	0	0	0	0
×	×	×	×	×	×	×	×	×
		×	×	×	×	×	×	×
			×	×	×	×	×	×
				×	×	×	×	×
					×	×	×	×
						×	×	×
							×	×

представленное здѣсь крестиками. На мѣсто, обозначенное кружкомъ, ребенокъ долженъ положить сложенный листочекъ. Разложивъ предметы, онъ ожидаетъ провѣрки. Руководительница подходитъ, развертываетъ билетикъ, читаетъ и выражаетъ свое удовольствіе и одобреніе, если не находитъ ошибокъ.

Часто случается, что въ началѣ игры дѣти берутъ больше предметовъ, чѣмъ необходимо для соответствія съ взятыми ими номерами, и это происходитъ, не потому что они забыли свою цифру,

а просто отъ сильнаго желанія имѣть побольше предметовъ: маленькое инстинктивное плутовство, свойственное примитивному и неразвитому человѣку. Руководительница старается объяснить, что совершенно бесполезно имѣть на своемъ столикѣ такъ много вещей, что вся сила игры въ томъ, чтобы угадать точное количество предметовъ.

Мало-по-малу дѣти начинаютъ усваивать себѣ ея мысль, но не такъ скоро, какъ можно было бы ожидать.

Это уже является усиліемъ сдерживающей воли, принуждающимъ ребенка оставаться въ должныхъ границахъ и брать, напр., только два предмета изъ цѣлой груды, лежащей передъ нимъ, когда онъ видитъ, что его товарищи берутъ больше.

Поэтому я смотрю на эту игру скорѣе, какъ на упражненіе воли, а не въ нумераціи.

Ребенокъ же, которому достался нуль остается неподвижнымъ, тогда какъ товарищи его, взявшіе также билетки, встаютъ и идутъ, свободно берутъ предметы изъ той далекой, недоступной для него кучки. Часто нуль попадаетъ какъ разъ ребенку, хорошо знающему счетъ, ему доставило бы большое удовольствіе набрать много предметовъ, разложить ихъ въ должномъ порядкѣ на своемъ столикѣ и ожидать провѣрки съ гордой увѣренностью.

Въ высшей степени интересно наблюдать выраженіе лица владѣльцевъ нуля: индивидуальная разница является при этомъ настоящимъ откровеніемъ «характера» каждаго изъ нихъ. Одни кажутся равнодушными, сидятъ съ гордымъ видомъ, стараются скрыть внутреннюю муку разочарованія; другіе порывистыми жестами выражаютъ досаду; нѣкоторые же не могутъ скрыть улыбки, вызванной сознаніемъ странности своего положенія, которое, конечно, возбудитъ любопытство товарищей; иные слѣдятъ за всѣми движеніями другихъ до самаго конца игры съ очевиднымъ мимическимъ выраженіемъ нетерпѣнія, почти зависти; наконецъ, есть такіе которые выражаютъ покорность судьбѣ.

Очень интересно также ихъ выраженіе, когда, при провѣркѣ, на вопросъ учительницы: «а ты ничего не взялъ?» они признаются, что имъ достался нуль: — «У меня нуль». — «Нуль». — «Я вынулъ нуль». Таковъ ихъ однообразный отвѣтъ, но экспрессивная мимика, тонъ голоса выражаютъ такія разнообразныя чувства! Очень рѣдко, кто-нибудь изъ нихъ своимъ смѣлымъ видомъ какъ бы признаетъ

совершившійся необыкновенный фактъ,—большая часть кажется или огорченной или покорившейся судьбѣ.

Является необходимымъ поэтому дать урокъ самообладанія:— «Будьте осторожны, очень трудно сохранить тайну нуля: нуль самъ себя выдаетъ! Будьте непринужденны, не показывайте, что у васъ нѣтъ ничего». И въ самомъ дѣлѣ, черезъ нѣсколько времени чувства гордости и собственного достоинства берутъ верхъ, дѣти приучаются получать нуль и маленькія цифры съ непринужденнымъ видомъ, довольныя, если имъ удастся скрыть свои маленькія чувства, которыхъ они были рабами.

Сложеніе и вычитаніе отъ одного до двадцати.— Умноженіе и дѣленіе.— При обученіи первымъ арифметическимъ дѣйствіямъ я употребляю тотъ же самый дидактической матеріаль, какъ и при нумераціи, т. е. бруски послѣдовательной длины, дающіе первое понятіе о десятичной системѣ.

Какъ уже было сказано, брускамъ дается названіе цифры, по числу дѣлений: одинъ, два, три и т. д. Они раскладываются въ порядкѣ ихъ длины, т. е. въ порядкѣ нумераціи.

Первое упражненіе состоитъ въ группировкѣ брусковъ короче десяти, такъ чтобы составить изъ нихъ десять. Наиболѣе простой способъ для этого слѣдующій: берутся послѣдовательно наиболѣе короткіе бруски отъ одного и длиннѣе и прикладываются къ брускамъ послѣдовательно болѣе длиннымъ, начиная съ девяти и короче. Эту работу можно направлять, обращаясь къ ребенку: возьми одинъ и приложи къ девяти; возьми два и приложи къ восьми; возьми три и приложи къ семи; возьми четыре и приложи къ шести. Такимъ образомъ составятся четыре бруска, равные десяти. Остается только брусокъ пять: перевертываемъ его по длинѣ и видимъ, что онъ укладывается ровно еще разъ по длинѣ бруска десять; измѣряемъ и находимъ, что десять получается отъ двухъ пятковъ.

Это упражненіе повторяется нѣсколько разъ, при чемъ ребенокъ научается болѣе техническому языку:

Девять плюсъ одинъ равняется десяти; восемь плюсъ два равняется десяти; семь плюсъ три равняется десяти, и, наконецъ, пять по два равняется десяти. Затѣмъ дѣти записываютъ это упражненіе, научаясь графически изображать *плюсъ, равняется и оды-ю*. И вотъ что получается въ чистенькихъ тетрадкахъ нашихъ малютокъ:

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10 \quad 5 \times 2 = 10$$

Когда все это хорошо усвоено и записано въ тетрадку—что исполняется дѣтьми съ большимъ удовольствіемъ,—мы сосредоточиваемъ ихъ вниманіе на работѣ, которую необходимо выполнить, т. е. положить бруски опять въ томъ порядкѣ, въ какомъ они были до соединенія ихъ въ десятки: отнимаемъ отъ послѣдняго составленнаго десятка брусокъ четыре, остается шесть; отъ слѣдующаго десятка отнимаемъ три, остается семь; отъ слѣдующаго—два, остается восемь; потомъ одинъ, остается девять. Тогда мы говоримъ болѣе точно: десять минусъ четыре равняется шести; десять минусъ три равняется семи; десять минусъ два равняется восьми; десять минусъ одинъ равняется девяти.

Послѣдній же брусокъ пять представляетъ половину десяти и получается, если мы самый длинный брусокъ разрѣжемъ на двѣ равныя части, т. е. если мы раздѣлимъ десять на два: десять раздѣленные на два равняются пяти. Отсюда запись:

$$10 - 4 = 6$$

$$10 - 3 = 7$$

$$10 - 2 = 8$$

$$10 - 1 = 9 \quad 10 : 2 = 5$$

Какъ только дѣти вполнѣ овладѣють этими упражненіями, они разнообразятся даже вполнѣ добровольно самими дѣтьми.—«Можно ли составить число три изъ двухъ брусковъ?» Прикладываемъ одинъ къ бруску два и потомъ записываемъ для памяти сдѣланное упражненіе: $2 + 1 = 3$. «Можно ли составить четыре изъ двухъ брусковъ?»— $3 + 1 = 4$, а $4 - 3 = 1$; $4 - 1 = 3$.

Брусокъ два находится въ такомъ же отношеніи къ бруску четыре, какъ пять къ десяти, т. е. , перевернувъ по длинѣ, его можно помѣстить въ брускѣ четыре ровно два раза: $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$. Задача: съ какими брусками можно сдѣлать то же самое? Съ брусками 3 и 6, 4 и 8 т. е.:

$$2 \times 2 = 4; 3 \times 2 = 6; 4 \times 2 = 8; 5 \times 2 = 10$$

$$\text{и } 10 : 2 = 5; 8 : 2 = 4; 6 : 2 = 3; 4 : 2 = 2.$$

При этомъ въ игрѣ на запоминаніе чиселъ намъ помогаютъ кубики:

	2		4		6		8		10
×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
			×	×	×	×	×	×	×
		×	×	×	×	×	×	×	×
			×	×	×	×	×	×	×
				×	×	×	×	×	×
					×	×	×	×	×
						×	×	×	×
							×	×	×
							×	×	×

по ихъ расположенію сразу видно, какія числа можно раздѣлить на два: всѣ тѣ, у которыхъ нѣтъ внизу одного кубика. Это числа парныя (четныя), потому что могутъ быть разложены парами, т. е. по два. Дѣленіе на два не представляетъ никакой трудности: для этого достаточно отдѣлить одинъ отъ другого два ряда кубиковъ, расположенныхъ одинъ подъ другимъ. Сосчитавъ кубики каждаго ряда, получимъ частное. Чтобы составить вновь первоначальное число, довольно соединить опять оба ряда: наприм., $2 \times 3 = 6$.

Все это не представляетъ трудности для пятилѣтнихъ дѣтей.

Напротивъ,—повтореніе скоро надоѣдаетъ имъ. Что же мѣшаетъ намъ видоизмѣнить упражненія? Слѣдуемъ той же системѣ десяти брусковъ, но вмѣсто того, чтобы приложить одинъ къ девяти, прикладываемъ его къ десяти, а два къ девяти, вмѣсто восьми; три къ восьми, а не къ семи. Можно даже приложить два къ десяти, три къ девяти, четыре къ восьми. Въ такомъ случаѣ получаются бруски длиннѣе десяти, которымъ надо дать названіе: одиннадцать, двѣнадцать, тринадцать и т. д. до двадцати. Точно также и съ кубиками,—почему непремѣнно употреблять при игрѣ только девять, т. е. ограничиваться такимъ небольшимъ количествомъ?

Такимъ образомъ, дѣйствія, производимыя съ десятью, продолжаются до двадцати безъ малѣйшаго затрудненія. Единственная трудность—это *десятичные числа*, которымъ слѣдуетъ посвятить нѣсколько уроковъ.

Уроки на десятичныя числа.—Ариѳметическія дѣйствія съ числами свыше десяти.—Дидактическій матеріалъ, необходимый для этихъ уроковъ, состоитъ изъ картонныхъ квадратиковъ съ напечатанной на нихъ цифрой 10, вышиной въ пять или шесть сантиметровъ, и изъ картонныхъ же прямоугольниковъ, равняющихся половинѣ упомянутыхъ

квадратовъ, съ обозначенными на нихъ одиночными цифрами отъ 1 до 9. Эти простые номера кладутся въ рядъ: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Затѣмъ, за неимѣніемъ другихъ цифръ, приходится начать вновь и опять взять 1. Этотъ 1 подобенъ дѣленію, которое въ системѣ различныхъ по длинѣ брусковъ слѣдуетъ за девятымъ дѣленіемъ въ брускѣ десять. Считаемъ по длинѣ лѣстницы до девяти и у насъ остается еще одно дѣленіе, которое, за неимѣніемъ больше цифръ, мы снова обозначаемъ 1. Но такъ какъ это послѣднее дѣленіе занимаетъ болѣе высокое мѣсто, то, для отличія его отъ перваго, мы ставимъ рядомъ съ цифрой 1 знакъ, не имѣющій самостоятельнаго значенія, — нуль. Такъ получаемъ 10. Закрывая нуль отдѣльными номерами прямоугольниковъ, въ порядкѣ ихъ послѣдовательности, получаемъ: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Эти числа состояются изъ брусковъ послѣдовательнымъ прикладываніемъ къ бруску десять бруска одинъ, затѣмъ два, замѣняя его потомъ брускомъ три и т. д. до тѣхъ поръ, пока мы приложимъ девять къ десяти и получимъ, такимъ образомъ, длиннѣйшую палку, считая дѣленія которой — красныя и синія — получаемъ въ результатѣ девятнадцать.

Слѣдовательно руководительница можетъ направлять упражненія съ брусками, показывая дѣтямъ карточки съ изображеніемъ 10 и цифры палочекъ на нуль, напр., 16. Тогда ребенокъ прикладываетъ къ бруску десять — брусокъ шесть. Руководительница снимаетъ 6 съ карточки 10 и накладываетъ на нуль прямоугольникъ съ цифрой, напр., 8 — получается 18, и ребенокъ отнимаетъ брусокъ шесть и прикладываетъ восемь.

Въ то время, какъ производятся эти упражненія, каждый мо-

жетъ записывать ихъ; напримѣръ: $10+6=16$; $10+8=18$ и т. д. Аналогично поступаютъ и при вычитаніи.

Когда значеніе цифры становится вполне яснымъ для ребенка, дальнѣйшія комбинаціи производятся только съ одними карточками, прямоугольники съ цифрами отъ 1 до 9 накладываются различнымъ образомъ на два ряда номеровъ, обозначенныхъ на длинныхъ картонахъ, какъ на фигурахъ А и В.

На картонѣ А нуль второго десятка закрывается прямоугольникомъ съ цифрой 1; третьяго — съ цифрой 2 и т. д. и въ то время, какъ въ лѣвомъ ряду цифра 1, озна-

10	10
10	20
10	30
10	40
10	50
10	60
10	70
10	80
10	90

А

Б

чающая десятокъ, остается неизмѣнной,—въ правомъ ряду цифры слѣдуютъ въ порядкѣ отъ нуля до девяти, т. е.

Выполненіе упражненій на картонѣ В болѣе сложно: здѣсь карточки съ цифрами послѣдовательно накладываются въ порядкѣ числовой прогрессіи десятокъ. Послѣ девяти слѣдуетъ перейти къ слѣдующему десятку и такъ до конца, который опредѣляется цифрой 100.

Почти всѣ наши дѣти считаютъ до 100,—цифры, которую мы даемъ имъ въ вознагражденіе за проявленную ими любознательность.

Я думаю, что такое преподаваніе не потребуетъ дальнѣйшихъ разъясненій.

Каждый учитель самъ можетъ разнообразить практическія упражненія на ариѳметическія дѣйствія, употребляя предметы, которыми дѣти пользуются сообща или разобравъ ихъ по рукамъ.

При практическомъ примѣненіи метода необходимо знать, какія серіи упражненій должны послѣдовательно даваться ребенку.

Въ изложеніи книги обозначена постепенность для каждаго отдѣльнаго упражненія, но въ «Домѣ Ребенка» начинаются одновременно самыя разнообразныя упражненія и на практикѣ выяснилось, что существуютъ градаціи въ пользованіи общимъ матеріаломъ, которыя и были установлены на основаніи опыта уже послѣ перваго итальянскаго изданія книги.

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

Порядокъ и постепенность въ пользованіи матеріаломъ и въ упражненіяхъ.

При поступленіи въ школу дѣти могутъ дѣлать слѣдующія упражненія:

Первая степень: Безшумное передвиженіе стульевъ (обыденная жизнь).

Шнуровка башмаковъ.

Стереометрическія вкладки (упражненія чувствъ).

Между указанными упражненіями самое полезное—стереометрическія вкладки: ребенокъ научается сосредоточивать вниманіе, дѣлаетъ первыя сравненія, первый выборъ по размышленіи; такимъ образомъ онъ упражняетъ разсудокъ (см. книгу).

Въ упражненіяхъ съ вкладками существуетъ слѣдующая градация отъ болѣе легкаго къ трудному:

- а) вкладки одинаковой высоты и уменьшающагося діаметра;
- б) вкладки, уменьшающіяся во всѣхъ измѣреніяхъ;
- в) вкладки, уменьшающіяся только въ высотѣ.

Вторая степень. Обыденная жизнь. Садитесь и вставать безъ шума; ходить шерентой.

Упражненія чувствъ.—Пособія для изученія измѣреній: бруски, призмы, кубики.

Съ ними ребенокъ дѣлаетъ упражненія для изученія измѣреній, какъ прежде съ вкладками, но совершенно въ другомъ родѣ.

Предметы, съ которыми дѣти имѣютъ теперь дѣло, гораздо крупнѣе, и различіе между ними болѣе очевидно, чѣмъ въ предыдущемъ упражненіи: въ нихъ только глазъ ребенка улавливаетъ разницу и контролируетъ ошибки, тогда какъ въ первомъ упражненіи ошибки выявлялись чисто механически въ силу матеріальности даннаго

дидактическаго предмета (невозможность помѣстить предметъ, какъ только въ опредѣленномъ для него пространствѣ).

Наконецъ, въ предыдущемъ упражненіи ребенокъ дѣлалъ только самыя простыя и легкія движенія (сидя на мѣстѣ, онъ передвигалъ рукой маленькіе предметы), теперь же его движенія гораздо труднѣе и сложнѣе, при чемъ онъ дѣлаетъ небольшія мускульныя усилія (онъ движется отъ ковра къ столу, встаетъ, наклоняется, переноситъ тяжелые предметы).

Достойно вниманія, что ребенокъ все еще продолжаетъ смѣшивать два послѣдніе бруска лѣстницы, долго не замѣчая своей ошибки, даже когда научится уже располагать другіе бруски въ порядкѣ ихъ послѣдовательности.

На самомъ дѣлѣ, разница въ измѣняющихся размѣрахъ будучи одинакова между всѣми данными предметами, ихъ относительная разница уменьшается съ увеличеніемъ предметовъ: напр., кубикъ, ребро котораго равно двумъ сантиметрамъ, вдвое больше кубика съ ребромъ въ одинъ сантим., тогда какъ ребро самаго большого кубика въ десять сантим. только на $\frac{1}{10}$ разнится отъ ребра предыдущаго кубика въ девять сантим.

Слѣдовательно, эти упражненія должны бы были начинаться съ мѣньшихъ предметовъ, что можетъ быть выполнено съ пособіями для изученія толщины и длины, но не съ кубиками, изъ которыхъ строить «башенку», такъ какъ въ основу ея кладется самый большой кубикъ, вниманіе же дѣтей все поглощено самой «башенкой».

Такимъ образомъ случается видѣть, что дѣти радуются, построить башенку, которая стоитъ у нихъ на предпослѣднемъ кубикѣ (незамѣченная ошибка).

Когда же ребенокъ, повторяя упражненіе, самъ исправитъ свою ошибку сознательно, мы можемъ быть увѣрены, что глазъ его настолько воспитался, что можетъ уже замѣчать даже малѣйшую разницу между предметами.

Въ трехъ системахъ размѣровъ измѣняющіеся размѣры длины брусковъ разнятся между собой на десять сантим., тогда какъ въ другихъ системахъ только на одинъ сантим.

Теоретически казалось бы, что система измѣреній длины должна была бы больше привлекать вниманіе и исключать возможность ошибокъ. На самомъ же дѣлѣ это не такъ: правда, система эта привлекаетъ дѣтей, но здѣсь они больше всего ошибаются и только долго послѣ того, какъ уже перестанутъ дѣлать ошибки въ упраж-

неніяхъ двухъ другихъ системъ, имъ удастся овладѣть системой измѣренія длины.

Такимъ образомъ система эта представляется намъ болѣе трудной изъ серіи упражненій на измѣренія.

Дойдя до этого пункта, ребенокъ уже способенъ сосредоточивать вниманіе (интересоваться) на стимулахъ термическихъ и тактильныхъ. Изъ этого мы видимъ, что на практикѣ послѣдовательность развитія чувствъ не соотвѣтствуетъ теоріи, которую психометрія излагаетъ въ своемъ ученіи; она разнится также и отъ той послѣдовательности, на которую указываютъ фізіологія и анатомія въ описаніи сложности органовъ чувствъ.

На самомъ дѣлѣ, чувство осязанія—примитивное чувство; органъ осязанія—наиболѣе простой и распространенъ по всему тѣлу.

Весьма понятно, что давая дидактическіе стимулы чувствъ, мы прежде всего обращаемъ наше вниманіе не на самыя простыя ощущенія и не на самыя элементарныя органы.

Такимъ образомъ, только когда уже началось воспитаніе вниманія, могутъ быть даны дѣтямъ поверхности гладкія и шероховатыя, послѣ нѣсколькихъ термическихъ упражненій (см. книгу). Если эти упражненія даютъ во-время, они очень интересуютъ ребенка. Надо помнить, что они имѣютъ огромное значеніе въ нашемъ методѣ, потому что на нихъ совокупно съ упражненіями движенія руки—которыя начнутся позднѣе—основывается обученіе письму.

Одновременно съ двумя упомянутыми серіями упражненій чувствъ можно начать то, что мы называемъ «спариваніемъ цвѣтовъ», т. е. распознаваніе тождественности двухъ цвѣтовъ (первое упражненіе хроматическаго чувства).

Здѣсь опять только глазъ ребенка является судьей, какъ и въ упражненіяхъ на размѣры. Упражненіе само по себѣ легкое, но требующее извѣстной степени воспитанія вниманія для того, чтобы заинтересовать дѣтей.

Между тѣмъ дѣтямъ уже приходилось слышать музыку: они ходили рядами подъ звуки ритмическаго марша, который мало-помалу они будутъ непроизвольно сопровождать движеніями, если музыка будетъ всегда та же самая и если будетъ повторяться то же самое упражненіе. (Для приобрѣтенія чувства ритма необходимо повтореніе того же самаго упражненія, какъ и во всѣхъ случаяхъ воспитанія непроизвольной дѣятельности).

Повторяются также и упражненія въ молчаніи.

Третья степень: Обыденная жизнь.—Дѣти умываются, раздѣваются и одѣваются, стираютъ пыль со столиковъ, подаютъ и снимаютъ приборы и т. д.

Упражненія чувствъ: Дѣти пріучаются распознавать градацію стимуловъ (градація тактильная, хроматическая), при чемъ имъ предоставляется полная свобода въ упражненіяхъ.

Начинаютъ даваться слуховые стимулы (шумы).

Одновременно съ градаціями стимуловъ можно начать пользоваться плоскими вкладками. Этимъ начинается воспитаніе движенія руки, которая обводитъ линію контура вкладокъ. Это упражненіе, производимое одновременно съ другимъ, т. е. съ распознаваніемъ «тактильныхъ стимуловъ въ ихъ градаціи» приготовляетъ къ письму.

Серіи карточекъ даются уже послѣ того, какъ ребенокъ научится хорошо узнавать форму плоскихъ вкладокъ. Карточки эти готовятъ къ абстракціи знаковъ, къ распознаванію формъ, обозначенныхъ линіями. Послѣ всѣхъ предыдущихъ упражненій, сформировавшихъ личность ребенка со стороны воспріимчивости и порядка, на упражненія съ карточками можно смотрѣть, какъ на соединительный мостъ между упражненіями чувствъ и письмомъ,— между приготовленіемъ и введеніемъ въ преподаваніе.

Четвертая степень.—Упражненія въ занятіяхъ обыденной жизни.—Дѣти накрываютъ и собираютъ со стола, убираютъ комнату; привыкаютъ къ тщательному уходу за своимъ туалетомъ (чистить зубы, ногти и т. д.).

Научаются упорядочивать ходьбу шеренгой въ ритмическихъ упражненіяхъ; управлять и сдерживать свои движенія (хранить молчаніе, переставлять предметы, не разбивая ихъ и не производя шума).

Упражненія чувствъ.—Повтореніе всѣхъ упражненій чувствъ и распознаваніе музыкальныхъ нотъ при помощи двойной серіи колоколовъ (см. книгу).

Упражненія въ письмѣ.—*Рисованіе.*—Ребенокъ переходитъ къ желѣзнымъ плоскимъ вкладкамъ. Въ это время уже вполне урегулированы движенія для обводки вкладокъ: теперь ребенокъ обводитъ ихъ уже не пальцемъ, а карандашомъ, оставляя двойной слѣдъ на листѣ бумаги (см. книгу). Затѣмъ заполняетъ фигуры цвѣтными карандашами (которые дѣти держатъ въ рукѣ, какъ перья).

Одновременно ребенокъ научается распознавать и ощупывать

нѣкоторыя буквы алфавита изъ наждачной бумаги въ порядкѣ указанномъ въ методѣ.

Ариометика.—Дойдя до этого пункта дѣтямъ опять даютъ,—при повтореніи упражненій чувствъ,—бруски, но уже съ другой цѣлью, чѣмъ раньше: ихъ заставляютъ считать красныя и синія отмѣтки на каждомъ отдѣльномъ брускѣ, начиная съ одного и кончая десятью.

Такія упражненія продолжаются и усложняются:

а) въ *рисункѣ*: переходятъ отъ контуровъ плоскихъ вкладокъ къ начертаннымъ фигурамъ, выработаннымъ нами на основаніи четырехлѣтней практики; онѣ будутъ изданы нами, какъ модели рисунковъ.

Фигуры эти имѣютъ весьма важное воспитательное значеніе и представляютъ одну изъ деталей метода, наиболѣе разработанную по существу и въ послѣдовательности. Онѣ способствуютъ продолженію воспитанія чувствъ, приучаютъ къ наблюденію окружающаго, заключаютъ въ себѣ образовательное начало. По отношенію къ письму онѣ готовятъ одновременно движенія руки, высокія и низкія, такъ что впослѣдствіи для ребенка будетъ безразлично писать крупнымъ или мелкимъ шрифтомъ: поэтому градаціи въ разлиновкѣ тетрадокъ, употребляемая въ Италіи въ элементарныхъ классахъ, окажутся совершенно ненужными;

б) въ *изученіи графической рѣчи*; до ознакомленія съ буквами алфавита и составленія словъ при помощи подвижной азбуки;

в) въ *аріометикѣ*, до ознакомленія съ цифрами: дѣти кладутъ цифры, соотвѣтствующія числу красныхъ и синихъ отмѣтокъ, на каждый отдѣльный брусокъ, дѣлаютъ упражненія съ колышками, а также упражненія, состоящія въ томъ, что кладутъ на столикъ подъ цифрой соотвѣтственное число разноцвѣтныхъ игральныхъ марокъ, которыя располагаютъ колоннами попарно (парныя и непарныя числа по Сегену).

Пятая степень: Продолженіе предшествующихъ упражненій.—Начало упражненій ритмическихъ.

Рисунокъ:

а) акварель (рисунки нашей серіи).

б) свободныя контуры съ натуры (цвѣты и т. д.).

Составленіе словъ и фразъ при помощи подвижной азбуки.

Письмо, чтеніе.

Ариѳметическія дѣйствія, начинающіяся съ серіи брусковъ длинной лѣстницы.

Въ этомъ періодѣ дѣти представляютъ очень интересное разнообразіе въ степени развитія: они какъ бы бѣгутъ навстрѣчу образованію, укрѣпляются въ сознательномъ развитіи, и мы наслаждаемся зрѣлищемъ духовнаго роста человѣчества, согласно его законамъ. И только тотъ, кто трудится на этомъ поприщѣ, можетъ сказать, какъ велика и обильна жатва, получаемая отъ тяжелой работы посѣва.

Дисциплина въ домахъ ребенка.

Попробуемъ дать анализъ *дисциплины*, которой мы достигли нашимъ методомъ, основанномъ на *свободѣ*.

Опытъ, накопившійся у насъ со времени перваго итальянскаго изданія этой книги, неоднократно показывалъ намъ, что въ нашихъ классахъ, гдѣ бываетъ отъ сорока до пятидесяти душъ, *дисциплина* соблюдается лучше и совершеннѣе, чѣмъ въ обыкновенныхъ школахъ.

Всѣ, кому случалось посѣтить какую-нибудь изъ нашихъ хорошо поставленныхъ школъ (какъ напримѣръ римскую школу, руководимую моею ученицей Анной Маккерони), поражаются дисциплинированностью нашихъ дѣтей.

Передъ нами сорокъ маленькихъ (отъ трехъ до семи лѣтъ) дѣтей и каждый изъ нихъ весь поглощенъ *своимъ* дѣломъ: кто производитъ упражненія чувствъ, кто занятъ ариѳметикой; одинъ обводитъ буквы, другой рисуетъ, третій упражняется въ застегиваніи и разстегиваніи натянутой въ рамкахъ матеріи; кто, наконецъ, сметаетъ пыль съ мебели; одни сидятъ за столомъ, другіе, согнувшись, на полу, на коврикахъ. Слышится глухой шумъ осторожно передвигаемыхъ предметовъ и шаги нашихъ дѣтей, легко на цыпочкахъ перебѣгающихъ по комнатѣ. Время отъ времени раздается крикъ едва сдержанной радости, и звонкій голосъ «синьорина, синьорина!» Или восторженное восклицаніе—«смотри, смотри, что я сдѣлалъ!»

Но всего чаще въ классѣ царитъ абсолютная сосредоточенность.

Руководительница молча и спокойно рассказываетъ между дѣтьми, подходитъ къ тому, кто ее позвалъ; все время она слѣдитъ за тѣмъ, чтобы всякій, нуждающійся въ ней, находилъ ее около себя, а тотъ, кто не нуждается въ ней, не чувствовалъ бы ея присутствія.

Бываетъ, проходятъ цѣлые часы въ полномъ молчаніи.

Дѣти кажутся *маленькими взрослыми человечками*, какъ замѣ-

тиль кто-то изъ нашихъ посѣтителей, или, какъ кто-то выразился про нихъ, они похожи на сенаторовъ въ залѣ засѣданій.

Несмотря на такой глубокой и живой интересъ къ работѣ, никогда не случается, чтобы дѣти ссорились изъ-за какой-нибудь вещи въ классѣ. Наоборотъ, если кому изъ дѣтей удастся сдѣлать что-нибудь особенно хорошо, всѣ остальные только восторгаются. Ни одно изъ этихъ сердечекъ не завидуетъ другому, и успѣхъ одного служитъ источникомъ удивленія и радости для прочихъ и часто вызываетъ добровольныя подражанія. Дѣти кажутся счастливыми и удовлетворенными если могутъ сдѣлать «то, что они умѣютъ», и то, какъ другіе дѣлаютъ,—не вызываетъ въ нихъ ни тѣни зависти, ни дурного соревнованія или тщеславной гордости. Трехлѣтній малышъ совершенно спокойно работаетъ рядомъ съ восьмилѣтнимъ мальчикомъ, онъ довольствуется своимъ ростомъ и не завидуетъ росту старшаго мальчика. Все совершается въ полномъ спокойствіи. Если руководительница хочетъ добиться чего-нибудь отъ всѣхъ дѣтей вмѣстѣ,—напримѣръ, если ей нужно, чтобы всѣ дѣти оставили интересную для нихъ работу, ей достаточно бываетъ хотя бы вполголоса произнести одно слово, подать знакъ,—и они откладываютъ все, всѣ смотрятъ на нее съ напряженнымъ желаніемъ узнать, что отъ нихъ требуется.

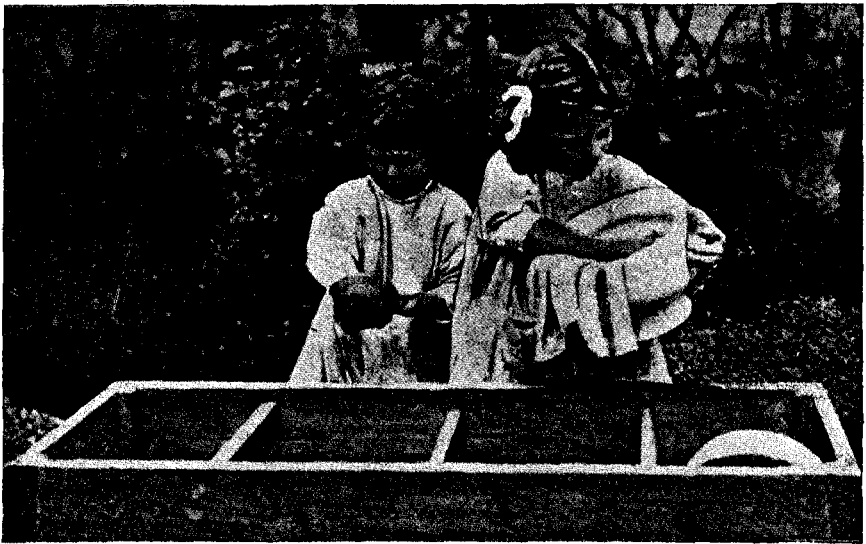
Многіе посѣтители бывали свидѣтелями, какъ учительница писала на доскѣ свои распоряженія, и дѣти исполняли ихъ, охотно и радостно повинувась. И не только учительница: всякій, кто проситъ нашихъ дѣтей о чемъ-нибудь, бываетъ пораженъ той охотой и тщательностью, съ какой исполняютъ они эти просьбы. Случается что часто просятъ ребенка, занятаго, скажемъ, рисованіемъ, сѣсть ему, и ребенокъ оставляетъ рисованіе, но, исполнивъ долгъ вѣжливости, сейчасъ же возвращается къ прерванной работѣ. Самые маленькіе, обыкновенно, раньше кончаютъ свою работу, а потомъ уже исполняютъ просьбу.

Поразительные результаты нашей дисциплины проявились однажды у насъ на экзаменѣ учительницъ, прослушавшихъ курсъ моихъ лекцій. Экзамены были практическіе; учительницамъ были предоставлены въ полное распоряженіе группы дѣтей, которымъ онѣ задавали различныя упражненія, входившія въ программу экзамена. Въ ожиданіи очереди, дѣтямъ было позволено дѣлать, что угодно. Они *не переставая работали* и возвращались къ своимъ занятіямъ, какъ только кончался невольный перерывъ, вызванный

экзаменомъ. Время отъ времени кто-нибудь изъ нихъ подходилъ къ намъ, чтобы показать сдѣланный за это время рисунокъ.

Миссъ Джоржъ изъ Чикаго не разъ была свидѣтельницей подобныхъ фактовъ; м-ме Пюжоль, основательница перваго «Дома Ребенка» въ Парижѣ, не могла надивиться терпѣннѣю, настойчивости и безконечному радушію нашихъ дѣтей.

Можно было бы подумать, что эти дѣти просто отлично вымуштрованы, если бы не полное отсутствіе робости, не ихъ блестящія глазки и довольный, непринужденный видъ, не готовность и радушіе, съ какимъ они приглашаютъ посмотрѣть ихъ работу или



Дѣти моютъ посуду.

водить посѣтителей и даютъ имъ объясненія; по всему чувствуется, что они «хозяева дома». И то, какъ они обнимаютъ колѣни учительницы, прижимаясь къ ней или притягиваютъ рученками къ себѣ ся плечи и голову, чтобы поцѣловать ее въ лицо,—все говоритъ о томъ, что дѣти растутъ привольно, и души ихъ широко раскрыты всѣмъ чувствамъ.

Кто наблюдалъ за нашими дѣтьми, когда они накрываютъ на столъ, не перестаетъ изумляться и поражаться. Четырехлѣтнія крошечныя горничныя раскладываютъ приборы, разносятъ подносы съ четырьмя, пятью стаканами и подаютъ, переходя отъ столика къ

столику, большія чашки горячаго супа. И все это продѣлывается поразительно ловко; ни одного разбитаго стакана, ни капли пролитаго супа! Во все время обѣда маленькія горничныя незамѣтно неустанно слѣдятъ за порядкомъ. Какъ только кто-нибудь съѣстъ свою порцію, ему предлагаютъ другую; а если онъ *кончитъ*, горничная спѣшитъ убрать пустую тарелку. Никому изъ дѣтей не приходится *просить* еще супу или заявлять о томъ, что онъ кончилъ.

Кто увидитъ и сравнитъ нашихъ дѣтей съ обыкновенными дѣтьми лѣтъ четырехъ, которыя плачутъ, ломаютъ все, къ чему не прилегаются, которымъ нужно прислуживать,—того глубоко трогаетъ и удивляетъ эта картина. Достигнутые нами результаты обусловлены, очевидно, развитіемъ силъ, дремлющихъ въ самой глубинѣ человѣческой души.

Я не разъ видѣла слезы на глазахъ у нашихъ посѣтителей, наблюдавшихъ нашихъ дѣтей за обѣдомъ.

Подобной дисциплины никогда нельзя было бы добиться приказаніями или поученіями, то есть обычными, общепринятыми средствами воспитанія. Не только всѣ движенія нашихъ дѣтей стройны и упорядочены, но и самая ихъ жизнь углублена и расширена. Въ самомъ дѣлѣ, дисциплина входитъ въ самую работу, необычную для дѣтей этого возраста и, конечно, независимо отъ учительницы, потому что причина всего въ какомъ-то чудѣ, совершающемся во внутренней жизни каждаго ребенка.

Если бы дѣло касалось взрослыхъ, мы могли бы вспомнить о чудесахъ обращенныхъ, о подвигахъ мучениковъ и апостоловъ, о постоянствѣ миссіонеровъ, о послушаніи иноковъ.

Только здѣсь могли бы мы найти параллель къ дисциплинѣ въ «Домахъ Ребенка». Добиться такой дисциплины словесными уговорами и упреками—нечего и думать. Можетъ быть, такія средства вначалѣ и покажутся дѣйствительными, но очень скоро, *едва только явится, настоящая дисциплина*, все отпадаетъ, какъ шелуха, и мнимые успѣхи обнаружатся во всей своей силѣ, и отойдутъ, какъ признаки передъ живой реальностью.

Первые проблески подлинной дисциплины проявляются въ «работѣ». Въ извѣстный моментъ у ребенка зарождается настоящій интересъ къ работѣ, о чемъ свидѣлствуютъ прежде всего выраженіе его лица, напряженное вниманіе, удивительное *постоянство* и настойчивость въ упражненіяхъ. Этотъ ребенокъ уже сталъ на путь подлинной дисциплины при этомъ безразлично, въ чемъ заклю-

чается его работа—упражненіе ли это чувствъ, застегиваніе и разстегиваніе пуговиць, шнурованіе или мытье посуды.

Мы съ своей стороны можемъ способствовать укрѣпленію въ немъ этого народившагося стремленія къ дисциплинѣ, повторяя отъ времени до времени наши уроки тишины. Полная неподвижность, настороженное вниманіе, чтобы слышать свое имя произносимое шопотомъ издали, тщательно координированныя и легкія движенія, старанія не натолкнуться на мебель и чуть касаться пола ногами,—все это составляетъ труднѣйшую подготовку и, вмѣстѣ съ тѣмъ, облегчаетъ задачу *приведенія въ порядокъ всей личности*, всѣхъ моторныхъ и психическихъ силъ ея. Разъ только сложилась привычка работать, мы должны слѣдить за ней самымъ тщательнымъ образомъ, *распредѣляя упражненія* согласно указаніямъ опыта. Наша работа руководителей при выработкѣ дисциплины, состоитъ въ томъ, чтобы строго придерживаться основныхъ началъ метода. Для этого необходима *сложная и трудная работа* дѣйствительнаго дисциплинированія человѣка. Это достигается не словами. Ни одинъ человѣкъ не дисциплинируется, повинувшись только словамъ. Дисциплина является какъ бы подготовкой въ результатѣ цѣлаго ряда сложныхъ дѣйствій, какихъ требуетъ, на примѣръ, приложеніе воспитательнаго метода. Такимъ образомъ, дисциплина добываются *косвеннымъ путемъ*. Цѣль ея достигается не тѣмъ, что мы, встрѣчая ошибку, боремся съ ней, но тѣмъ, что мы способствуемъ развитію *дѣятельности въ добровольной работѣ* ребенка.

Работу нельзя выбрать по произволу, и въ этомъ-то и заключается «методъ». Это должна быть работа, которую человѣкъ инстинктивно хочетъ, которой требуютъ внутреннія, скрытыя въ немъ наклонности или хотя бы работа, къ совершенію которой онъ постепенно приблизился. Только такая работа можетъ дисциплинировать личность и открываетъ передъ ней безграничную возможность роста. Возьмемъ, для примѣра, неумѣніе маленькаго ребенка владѣть собой; въ основѣ этого, главнымъ образомъ, лежитъ чисто *мускульная недисциплинированность его*. Ребенокъ движется *безпрерывно* и при этомъ *безпорядочно*: онъ бросается на полъ, дѣлаетъ неловкія движенія, кричитъ и т. д. Во всемъ этомъ есть скрытое желаніе *найти координацію движеній*, которая установится въ немъ только позднѣе. Ребенокъ—человѣкъ, еще не овладѣвшій движеніями мускуловъ тѣла и движеніями органовъ рѣчи, но кото-

рый долженъ будетъ овладѣть ими. Пока же, онъ предоставленъ собственнымъ силамъ и опыту, *полному ошибокъ и утомительныхъ усилий достигнуть цѣли*, заложеной въ инстинктъ, но еще смутно сознаваемой.

Сказать ребенку «стой спокойно, какъ я»—это не значить еще освѣтить его темное сознание. Приказаніе не облегчитъ процесса координаціи сложной, психо-мускульной системы личности, находящейся въ періодъ развитія. Намъ въ этомъ отношеніи путаетъ примѣръ взрослого, который изъ *дурныхъ побужденій предпочитаетъ безпорядокъ* и который можетъ (предположимъ, что это такъ) подчиниться энергичному внушенію, направляющему его волю въ противоположную сторону, къ порядку, который ему понятенъ и котораго онъ въ силахъ добиться.

Здѣсь же, когда дѣло касается маленькаго ребенка,—необходимо *облегчать естественную эволюцію* его органической подвижности, стало быть, необходимо *пріучать ребенка ко всемъ координированнымъ движеніямъ*, анализируя ихъ, насколько это только возможно, и постепенно развивая ихъ. Необходимо знакомить ребенка съ различными степенями неподвижности, ведущей къ тишинѣ; съ движеніями при вставаніи и усаживаніи, съ ходьбой, обычной и на цыпочкахъ, съ ходьбой въ равновѣсіи вдоль начерченной на полу линіи. Нужно ребенка научить передвигать предметы, переставлять ихъ съ возможной осторожностью, наконецъ, ребенокъ необходимо долженъ овладѣть сложными движеніями раздѣванія и одѣванія (для этого пользуются рамками для шнуровки и застегиванія); и для каждаго изъ этихъ упражненій въ частности необходимо анализировать отдѣльные элементы движеній.

Обычную команду «стой смирно! стой спокойно!» у насъ замѣняетъ полная неподвижность и постепенное совершенствованіе движеній. И нисколько неудивительно, а наоборотъ очень естественно, что въ результатѣ этихъ упражненій ребенокъ становится дисциплинированнымъ, поскольку дѣло касается *недостатка мускульной дисциплины, недостатка свойственнаго его возрасту*. Дѣйствительно, ребенокъ слѣдуетъ своей природѣ, хотя бы потому что онъ весь въ движеніи; но такъ какъ при этомъ движенія его имѣютъ опредѣленную цѣль, то они и не кажутся ужъ безпорядочными, а скорѣе имѣютъ видъ работы. Это и есть дисциплина, соотвѣтствующая цѣли, которой ребенокъ достигаетъ рядомъ одер-

жанных побѣдъ. Такъ дисциплинированный ребенокъ, уже не прежній, *который умѣлъ только быть благонавымъ*; теперь это личность болѣе совершенная, *преодолющая предѣлы, навязанные ей возрасту*, она сдѣлала важный шагъ впередъ—въ настоящемъ завоевала свое будущее. Такой ребенокъ уже расширилъ доступную ему область. Теперь не нужно, чтобы кто-нибудь около твердилъ ему, смѣшивая два непримиримыя понятія: «Стой смирно! будь молодцомъ».

Благонавіе, котораго онъ достигъ, не можетъ заставить его оставаться пассивнымъ и инертнымъ; теперь его благонавіе все проникнуто дѣятельностью и движеніемъ.

Въ самомъ дѣлѣ, «хорошіе» это тѣ, которые стремятся къ хорошему, къ тому благу, которое складывается изъ ихъ личнаго совершенствованія и внѣшнихъ упорядоченныхъ и полезныхъ дѣйствій.

Въ нашихъ занятіяхъ съ ребенкомъ, внѣшнее является средствомъ для внутренняго развитія, а съ другой стороны, проявленіемъ его, оба эти элемента тѣсно переплелись между собой. Работа духовно развиваетъ ребенка; а ребенокъ съ болѣе широкимъ духовнымъ развитіемъ работаетъ лучше; его хорошо сдѣланная работа доставляетъ ему удовольствіе и привлекаетъ его, вслѣдствіе чего онъ опять-таки продолжаетъ развиваться внутренно.

Итакъ, дисциплина—не данный фактъ, а путь, слѣдующему ребенку усваиваетъ понятіе блага и благонавія съ отчетливостью, достигающей почти научной точности.

Но больше всего остального, онъ наслаждается, впервые испытывая радость высшаго, духовнаго порядка, которую онъ попутно находитъ. Въ теченіи этой долгой подготовки ребенокъ духовно пробуждается испытываетъ радость и удовлетвореніе, составляющія его внутреннюю сокровищницу,—ту сокровищницу души, куда онъ постепенно складываетъ свою кротость и силу, будущій источникъ справедливости и блага.

Ребенокъ у насъ, дѣйствительно, не только *научился двигаться* и исполнять полезныя движенія; онъ приобрѣлъ особую *грацію*, которая сдѣлала его жесты болѣе точными и красивыми, грацію, которая украшаетъ теперь его руки; все его тѣло стало увѣреннымъ въ себѣ и гибкимъ, выраженіе его лица одухотвореннымъ, а ясные, блестящіе глазки свидѣтельствуютъ, что въ этомъ человѣческомъ существѣ зажегся огонь духовной жизни. Само собой ясно, что

координированныя движенія, постепенно развивающіяся и вполнѣ самопроизвольныя (то есть выбранныя и управляемыя самимъ ребенкомъ), требуютъ меньшей затраты силъ, чѣмъ беспорядочныя, движенія предоставленнаго самому себѣ ребенка. Настоящій *отдыхъ мускуламъ*, созданнымъ природой для работы, даетъ *координированное движеніе* такъ же какъ для легкихъ отдыхомъ служитъ нормальный ритмъ дыханія на чистомъ воздухѣ. Лишить мускулы дѣятельности—значить лишить ихъ естественнаго двигательнаго импульса т. е. не только утомить ихъ, но и привести постепенно къ полному вырожденію;—произойдетъ совершенно то же, что и съ приведенными въ неподвижность легкими, которыя тотчасъ же мертвѣютъ, а съ ними гибнетъ и весь организмъ.

Необходимо поэтому отчетливо помнить, что для организма, приспособленнаго къ движенію, естественнымъ отдыхомъ служитъ специфическая форма движенія, соотвѣтствующая его природѣ. Дѣйствовать, согласуясь со скрытыми законами жизни—это и значить отдыхать. И въ нашемъ частномъ случаѣ,—разъ человекъ существо разумное,—чѣмъ разумнѣе будутъ его движенія, тѣмъ больше онъ будетъ находить въ нихъ отдыха.

Когда ребенокъ дѣйствуетъ нестройно и безсвязно, его первая система напрягается и скоро утомляется. Разумное же движеніе, дающее ему внутреннее удовлетвореніе и чувство гордости отъ сознанія побѣды надъ собой и надъ тѣми предѣлами, которыми онъ огражденъ, какъ непреложными границами, наконецъ атмосфера безмолвнаго уваженія къ нему со стороны руководителя, остающагося не замѣченнымъ,—все это несомнѣнно увеличиваетъ и укрѣпляетъ нормальныя силы ребенка.

Это «увеличеніе силъ» можно подвергнуть и чисто физиологическому анализу. Оно несомнѣнно обуславливается развитіемъ органовъ рациональными упражненіями, хорошимъ кровообращеніемъ и повышенной дѣятельностью тканей,—все факты, благопріятныя для развитія организма и обезпечивающіе его физическое здоровье. Духъ содѣйствуетъ тѣлу въ его ростѣ, сердце, нервы и мускулы развиваются благодаря дѣятельности духа, ибо путь и для тѣла и для духа одинъ.

И относительно умственнаго развитія ребенка можно по аналогіи сказать, что умъ его, сначала беспорядочный, тоже развивается какъ бы «въ поискахъ за своей цѣлью», которой онъ дости-

гаетъ собственными утомительными усилями, часто предоставленный самому себѣ, а еще чаще подвергаясь настоящимъ притѣсненіямъ.

Однажды въ саду Пинціо въ Римѣ я наблюдала за полуторагодовымъ мальчикомъ. Это былъ прелестный, улыбающійся ребенокъ, изо всѣхъ силъ старавшійся лопаточкой наполнить свое ведро крупнымъ гравіемъ. Возлѣ него находилась хорошо одѣтая нянька, повидимому очень его любившая, нянька, которую бы назвали вполне разумной и хорошей нянькой.

Пора было отправляться домой, и нянька терпѣливо уговаривала мальчика оставить работу и сѣсть въ коляску. Видя, что всѣ ея уговоры не могутъ сломить твердости ребенка, она сама наполнила его ведро, затѣмъ положила и ведро и ребенка въ колясочку, въ полномъ убѣжденіи, что она удовлетворила своего питомца. Громкій, отчаянный крикъ ребенка, протестъ противъ насилія и несправедливости, который выражало его личико—поразили меня. Какая обида наполнила его пробуждающуюся душу! Ребенку *вовсе не нужно было наполнить ведро гравіемъ; ему нужно было продѣлывать всѣ необходимыя при этомъ движенія* и удовлетворить этимъ насущную потребность своего здороваго организма. Безсознательной цѣлью ребенка было *саморазвитіе*, а не внѣшній фактъ наполненія ведерка камешками. И такая страстная привязанность его къ внѣшнему предмету была только видимостью, истинной же сущностью—была его жизненная потребность. Дѣйствительно, наполнивъ ведро, онъ, быть можетъ, опорожнилъ бы его, чтобы опять наполнить, и такъ до тѣхъ поръ, пока не получилъ бы *помаго внутренняго удовлетворенія*. И это стремленіе къ удовлетворенію своей внутренней потребности такъ оживляло его личико; внутренняя радость, упражненіе, солнце—вотъ три луча, пригрѣвшіе его юную жизнь.

Этотъ простой эпизодъ съ ребенкомъ только деталь, повторяющаяся въ жизни каждаго ребенка, даже самаго любимаго. Дѣтей *не понимаютъ*, потому что взрослые обычно мѣряютъ ихъ по собственной мѣркѣ. Взрослый думаетъ, что ребенокъ ставитъ себѣ внѣшнія цѣли, и, любя, помогаетъ ему въ достиженіи ихъ, а, между тѣмъ, ребенокъ, въ большинствѣ случаевъ, *стремится удовлетворить безсознательное тяготѣніе къ саморазвитію*. Вотъ почему онъ презираетъ все, уже достигнутое и пріобрѣтенное, и любитъ все то, чего ему еще нужно добиться. Напримѣръ, ребенокъ пред-

почитаетъ одѣваться самъ, чѣмъ быть одѣтымъ другими, хотя бы и очень нарядно; онъ больше любитъ самый актъ самостоятельнаго умыванія, чѣмъ пріятное ощущеніе чистоты; онъ предпочитаетъ самъ построить домикъ, чѣмъ обладать уже готовымъ. И это, потому что «онъ не долженъ радоваться жизни, но творить ее». *Саморазвитіе* его подлинная и *единственная* радость и удовольствіе. До конца перваго года это саморазвитіе въ значительной степени ограничено *питаніемъ*, но позднѣе оно заключается въ содѣйствіи правильному установленію психо-физическихъ функцій его организма.

Этотъ прелестный ребенокъ въ саду Пинчіо для меня символъ всего сказаннаго: онъ желалъ координировать свои волевыя движенія, хотѣлъ упражнять свои мускулы подниманіемъ лопаточке съ пескомъ, упражнять свой глазъ въ оцѣнкѣ разстоянія и своя умъ въ соображеніяхъ и разсужденіяхъ, связанныхъ съ его предпріятіемъ; онъ искалъ стимуловъ для своей воли въ опредѣленіи своихъ дѣйствій,—а та, которая его любила, думая, что его цѣль получить нѣсколько камешковъ, невольно причинила ему обиду и сдѣлала его несчастнымъ.

Мы часто впадаемъ въ подобную же ошибку, когда воображаемъ, что для учащагося цѣлью его достиженій является *пріобрѣтеніе свѣдѣній*. Мы помогаемъ ему *овладѣть кое-какими знаніями*, мѣшая этимъ его *развитію* и дѣлая его несчастнымъ. Вообще, въ школахъ принято думать, что *удовлетвореніе* достигается тогда, когда удалось что-нибудь *заучить*.

Намъ же удалось, предоставляя дѣтямъ полную свободу, достаточно ясно прослѣдить *естественный ходъ ихъ интеллектуальнаго развитія*.

Заучить для ребенка лишь точка отправленія. Усвоивъ что-нибудь, онъ начинаетъ находить удовольствіе въ повтореніи его и повторяетъ безконечное число разъ, *явно удовлетворенный* этимъ,—онъ наслаждается, повторяя, потому что этимъ онъ *развиваетъ* свои психическія силы.

Разъ это доказано, само собой ясно, что многіе пріемы современныхъ школъ должны быть осуждены. Нерѣдко, на примѣръ, вызывая учениковъ, учитель останавливаетъ того, кто порывается отвѣтить: «Нѣтъ, не тебя, *потому что ты знаешь*», и вызываетъ ученика, который по его мнѣнію не знаетъ.

Долженъ отвѣчать именно тотъ, кто не знаетъ, а тотъ, кто знаетъ — долженъ молчать! И это, потому что все, кромѣ усвоенія

знанія, считается ненужнымъ все, что *сверхъ* этого. А между тѣмъ, какъ часто даже въ обыденной жизни намъ случается *повторять* то, что мы хорошо знаемъ, что больше всего насъ трогаетъ, что отвѣчаетъ нашему внутреннему тяготѣнію.

Мы любимъ напѣвать мелодіи, намъ хорошо извѣстныя, онѣ намъ доставляютъ удовольствіе, входятъ въ нашу жизнь. Мы любимъ повторять рассказъ о томъ, что намъ нравится, что мы хорошо знаемъ, хотя отлично понимаемъ, что повторяемъ старое. Сколько ни твердимъ мы выученную въ дѣтствѣ молитву, она всегда нова для насъ. Можно ли больше влюбленныхъ, въ расцвѣтѣ ихъ любви, вѣрить во взаимное чувство, и именно они безъ конца повторяютъ, что любятъ другъ друга.

Но чтобы такъ повторять, необходимо чтобы *раньше имѣлось* самое понятіе для повторенія. Необходимо, значить, предварительно *усвоить* понятіе; это есть *sine qua non* всякаго начала повторенія. Но въ *повтореніи*, а не въ усвоеніи заключается сущность *упражненія*, развивающаго жизнь.

И когда ребенокъ достигъ этой стадіи, когда онъ повторяетъ *упражненіе*,—онъ находится на пути своего развитія, а внѣшніе онъ проявляетъ то, что называется дисциплинированностью.

Но это достигается не всегда. Не во всѣ возрасты *повторяются* *одни и тѣ же упражненія*. Въ самомъ дѣлѣ, *повтореніе* должно отвѣчать извѣстной *потребности*. Здѣсь долженъ дѣйствовать экспериментальный методъ воспитанія: необходимо *давать упражненія, соответствующи потребности развивающагося организма*; если ребенокъ переросъ опредѣленную потребность, ему послѣ уже *никогда не достигнуть*, во всей полнотѣ, развитія, упущеннаго въ надлежащій моментъ. Вотъ почему дѣти роковымъ образомъ и часто навсегда остаются недостаточно развитыми. Другое очень интересное наблюденіе касается *продолжительности времени нужнаго ребенку для совершения какого-нибудь дѣйствія*. Дѣти, предпринимающія что-нибудь въ первый разъ, необычайно медлительны. Ихъ жизнь, въ этомъ отношеніи, управляется законами, отличными отъ нашихъ.

Маленькія дѣти медленно и настойчиво выполняютъ разныя сложныя дѣйствія, которыя имъ пріятны: одѣваніе, раздѣваніе, уборка комнаты, умываніе, накрываніе на столъ и т. п. Во всемъ этомъ они *необычайно терпеливы*, они преодолеваютъ всѣ за-

трудненія, съ какими естественно сталкивается организмъ, находящійся еще въ процессѣ образованія.

Мы же, замѣчая, какъ дѣти «изводятся» или «убиваютъ время» для выполненія того, что мы сами сдѣлали бы въ одинъ моментъ и безъ малѣйшаго усилія, *замѣняемъ* собою ребенка и исполняемъ за него работу. Исходя изъ того же заблужденія, будто цѣль достиженія для ребенка въ выполненіи внѣшняго акта, мы сами одѣваемъ и умываемъ его, вырываемъ изъ его рукъ вещи, которыя онъ такъ любитъ перебирать, наливаемъ супъ въ его тарелку, кормимъ его, накрываемъ для него на столъ. И послѣ этого съ несправедливостью, характерной для тѣхъ, кто даже съ самыми лучшими намѣреніями *распоряжается* другими, объявляемъ ребенка *тупымъ и неспособнымъ*. Часто мы жалуемся на *нетерпѣливость* ребенка, только потому что у насъ самихъ не хватаетъ терпѣнія выждать, пока его движенія выполнятъ *законы времени*, которому онъ подчиняется, и который непохожъ на нашъ. Мы называемъ ребенка деспотомъ, потому что мы сами деспотичны съ нимъ. И этотъ несправедливый упрекъ, эта злостная клевета вошла догмой въ опредѣленія дѣтскаго характера, на самомъ дѣлѣ терпѣливаго и кроткаго.

Ребенокъ, какъ и всякое здоровое существо, борющееся за свое право на жизнь, *возмущается* противъ всего, что оскорбляетъ его внутренній инстинктъ, тотъ голосъ природы, заложенный въ немъ, которому онъ *долженъ* подчиняться; движеніями, крикомъ и плачемъ онъ показываетъ, что надъ нимъ совершили насиліе, что его лишили возможности слѣдовать своему призванію въ жизни. Онъ оказывается мятежникомъ, революціонеромъ по отношенію къ тѣмъ, кто, не понимая его и желая ему помочь, въ дѣйствительности толкаетъ его назадъ, съ прямой дороги жизни. И взрослый, даже любящій ребенка, возводитъ на него еще другую клевету, принимая его протестъ противъ нарушенія его правъ за врожденное упрямство и злость, будто-бы свойственныя маленькимъ дѣтямъ.

Что стало бы съ нами, если бы мы попали въ страну жонглеровъ и трансформаторовъ? Что сдѣлали бы мы, если дѣйствуя въ нашемъ обычномъ темпѣ, мы подверглись бы нападенію этихъ искусниковъ? Если бы насъ стали запикивать въ платья и кормить такъ быстро, что мы едва успѣвали бы глотать, если бы все, за что мы ни возьмемся, у насъ выхватывали бы изъ рукъ и дѣлали за насъ все это во мгновеніе ока, а насъ обрекли бы на безсильную и унижительную

праздность? Не зная, какъ иначе выразить свои чувства, мы защищались бы отъ этихъ безумцевъ ударами и воплями. Они же, всей душой стремившіеся оказать намъ услугу, сказали бы про насъ:— «злые», «бунтовщики», «неспособные ни къ какому дѣлу». Но мы, зная свои законы, отвѣтили бы имъ: «придите въ нашу страну и вы увидите, какую блестящую цивилизацію мы создали, увидите наши чудесные успѣхи!» И эти жонглеры изумились бы, не повѣрили бы глазамъ своимъ, глядя на нашъ міръ, полный красоты и дѣятельности, полный порядка, мира и благородства, но болѣе медленный, чѣмъ ихъ міръ.

Нѣчто въ родѣ этого происходитъ и между нами, взрослыми и дѣтьми!

Воспитаніе чувствъ состоитъ именно въ повтореніи упражненій; дѣль ихъ не въ томъ, чтобы ребенокъ зналъ цвѣтъ, форму и разнообразныя качества предметовъ, а въ томъ, чтобы онъ утопчалъ свои чувства, упражняя ихъ вниманіемъ, сравненіемъ и сужденіемъ. Эти упражненія служатъ для него умственной гимнастикой. Такая гимнастика, рационально направляемая различными стимулами, способствуетъ образованію интеллекта, какъ физическая гимнастика укрѣпляетъ и ускоряетъ физическій ростъ.

Ребенокъ, который упражняетъ при помощи внѣшнихъ стимуловъ различныя чувства (каждое въ отдѣльности), сосредоточиваетъ свое вниманіе и мало-по-малу развиваетъ психическую дѣятельность, совершенно такъ же, какъ особо подготовленными движеніями онъ упражняетъ силу своихъ мускуловъ. Эта гимнастика не просто психо-сенсорныя упражненія, потому что она служитъ вмѣстѣ и подготовкой къ особой дѣятельности,—къ непосредственной ассоціаціи идей, къ сужденію, вырастающему изъ увѣреннаго знанія, къ образованію гармонически уравновѣшеннаго интеллекта. Въ такой гимнастикѣ будто рождаются и ярко вспыхиваютъ искры сознанія, такъ глубоко занимающія и такъ много радости приносящія ребенку, когда онъ дѣлаетъ открытія среди всего окружающаго, когда онъ и размышляетъ, и гордится, и любитъ новыя вещи, которыя онъ открылъ во внѣшнемъ мірѣ, а вмѣстѣ и тончайшими внутренними движеніями своего растущаго сознанія, наконецъ, когда въ немъ, подобно явленіямъ этого внутренняго роста, будто непосредственно созрѣваютъ и возникаютъ также внѣшніе плоды знанія—умѣніе писать и читать.

И видѣла разъ двухлѣтняго ребенка, сына моего товарища-

врача, который почти вырвался изъ рукъ матери, принесшей его ко мнѣ, и тянулся къ вещамъ, лежавшимъ на столѣ отца; тутъ былъ и прямоугольный блокъ-нотъ и круглая крышка чернильницы. Меня тронуло то, какъ разумно это созданіе старалось продѣлать упражненія, которыя наши дѣти безъ конца съ такой страстью повторяютъ надъ плоскими геометрическими вкладками. Отецъ и мать отогнали его и накричали на него, пожаловавшись мнѣ на то, что нѣтъ никакой возможности добиться, чтобы ребенокъ не трогалъ письменныхъ принадлежностей отца: «Онъ такой непосѣдъ, такой непослушный!» Какъ часто дѣтей бранять за то, что они «все трогаютъ», не слушаясь приказаній.

А между тѣмъ, направляя и развивая этотъ естественный инстинктъ «все трогать» и узнавать при этомъ соотношеніе геометрическихъ тѣлъ, мы постепенно подготовляемъ нашихъ маленькихъ четырехлѣтнихъ людей къ такой великой для нихъ радости, какъ умѣніе писать.

Ребенокъ, который бросается къ блокъ-ноту, къ крышкѣ чернильницы и тому подобнымъ предметамъ, тщетно пытается осуществить свое желаніе, такъ какъ его вѣчно удерживаютъ и останавливаютъ люди сильнѣе его, ребенокъ, всегда возбужденный, плачущій отъ постоянныхъ неудачъ и отчаянныхъ усилій,—такой ребенокъ несомнѣнно *растрчиваетъ свои нервныя силы*. Родители его ошибаются, если думаютъ, что онъ утомится и отдохнетъ, какъ ошибаются и клеветаютъ они, называя «непослушнымъ» этого маленькаго человѣка, который стремится заложить фундаментъ своего духовнаго зданія. Въ нашихъ школахъ дѣти дѣйствительно отдыхаютъ, пользуясь полной свободой и счастьемъ вынимать и вставлять геометрическія фигуры въ соответствующія гнѣзда и продѣлывать упражненія, удовлетворяющія ихъ стремленіе къ саморазвитію. Наслаждаясь полнѣйшимъ внутреннимъ покоемъ, они и не подозреваютъ, что ихъ глаза и руки посвящаютъ ихъ въ тайны новаго языка.

Большинство нашихъ дѣтей дѣлается спокойнѣе, выполняя такія упражненія, потому что ихъ нервная система отдыхаетъ. Тогда мы говоримъ, что это—смирныя и хорошія дѣти. Внѣшняя дисциплина, которой такъ настойчиво добиваются въ обыкновенныхъ школахъ, здѣсь болѣе чѣмъ достигнута.

Но какъ спокойный человѣкъ и человѣкъ дисциплинированный не одно и то же, такъ и здѣсь—фактъ, внѣшне проявляющійся въ

спокойствіи дѣтей, въ дѣйствительности чисто физическое явленіе, которое отчасти и только внѣшне можно сравнить съ истинной дисциплиной, съ самодисциплиной, развивающейся въ нихъ.

Нерѣдко, и это—другое заблужденіе, мы думаемъ, что для того, чтобы добиться отъ ребенка усилія воли, достаточно *приказать* ему что-нибудь сдѣлать. Мы полагаемъ, что существуетъ такое явленіе и такую свою претензію называемъ «послушаніемъ».—Особенно непослушными считаемъ мы маленькихъ дѣтей, т. е. ихъ сопротивленіе въ возрастѣ трехъ-четырехъ лѣтъ становится такимъ сильнымъ, что приводитъ насъ въ отчаянне, и мы готовы отказаться отъ всякой попытки научить ихъ повиноваться. Мы заставляемъ себя хвалить дѣтямъ «добродѣтель послушанія», которая по нашему должна быть присуща особенно дѣтскому возрасту, она какъ бы особая «дѣтская добродѣтель», хотя мы съ величайшимъ трудомъ находимъ ее именно у дѣтей.

Здѣсь мы дѣлаемъ обычную ошибку, пытаясь добиться просьбами, угрозами и насиліемъ того, чего или трудно или невозможно добиться. Такъ мы просимъ маленькихъ дѣтей быть послушными, а они просятъ насъ достать имъ луну.

Достаточно вдуматься, чтобы понять, что это «послушаніе», которое мы обычно понимаемъ такъ поверхностно, является позднѣе въ старшихъ дѣтяхъ, какъ первая и естественная склонность, а у взрослыхъ дѣлается даже инстинктомъ; мы видимъ, что оно возникаетъ самопроизвольно, что это—одинъ изъ сильнѣйшихъ инстинктовъ человѣчества. Мы убѣждаемся, что общество по-строено на изумительномъ «послушаніи», что самая цивилизація движется впередъ этимъ послушаніемъ.

Человѣческія организаціи часто основаны на злоупотребленіи этимъ инстинктомъ; сила преступныхъ организацій все въ томъ же послушаніи. И сколько разъ соціальныя проблемы возвращались къ мысли о необходимости вывести человѣка изъ состоянія послушанія, которое привело его къ эксплуатаціи и озвѣренію.—Послушаніе, конечно, есть жертва.

Мы такъ привыкли жить въ вѣчномъ послушаніи, такъ привыкли къ состоянію самопожертвованія, къ готовности отречься отъ себя, что бракъ мы называемъ «благословеніемъ», хотя весь онъ состоитъ изъ послушанія и самоотреченія. Солдатъ, долгъ котораго состоитъ въ томъ, чтобы повиноваться, хотя бы цѣной самой жизни, служить

предметомъ зависти для народа, а всякаго возстающаго противъ повиновенія мы считаемъ злодѣемъ или сумасшедшимъ.

А сколько людей испытываетъ въ глубинѣ души страстную потребность повиноваться идеѣ или человѣку, указывающему имъ путь жизни, и потребность еще болѣе глубокую,—пожертвовать собою, отдать себя цѣликомъ во власть этого повиновенія.

Вполнѣ естественно поэтому, что мы, любя ребенка, указываемъ ему на послушаніе, какъ на законъ жизни, и вполнѣ понятна тревога, которую испытываетъ всякій, наталкиваясь на характерныя черты «непослушанія» у маленькихъ дѣтей.

Но «послушаніе» можетъ явиться лишь послѣ сложнаго процесса образованія психической личности ребенка. Мало желать повиноваться, надо умѣть повиноваться. Приказывая ребенку, мы предполагаемъ въ немъ соотвѣтствующую дѣятельную или сдерживающую силу; ясно поэтому, что послушаніе предполагаетъ развитую волю и образовавшійся умъ. И, вырабатывая отдѣльными упражненіями умъ и волю, мы тѣмъ самымъ косвенно подготовляемъ ребенка къ послушанію.

Методъ, который здѣсь излагается, въ каждой своей части содержитъ упражненіе въ силѣ воли, и когда ребенокъ выполняетъ движенія, всѣ направленныя къ опредѣленной заранѣ намѣченной цѣли, и когда онъ терпѣливо повторяетъ свои упражненія, всегда онъ упражняетъ при этомъ свою *волю*.

Параллельно съ этимъ сложнымъ рядомъ упражненій онъ развиваетъ и свои задерживающіе импульсы: напримѣръ, нашъ «урокъ тишины» требуетъ отъ него продолжительнаго контроля всѣхъ движеній, пока ребенокъ терпѣливо ждетъ, чтобы его позвали; и постепенно контроль дѣлается болѣе труднымъ, когда ребенокъ, готовый съ крикомъ радости броситься на зовъ, долженъ *молчать* и двигаться съ величайшей осторожностью, стараясь не толкнуть чего-нибудь по дорогѣ и не произвести шума.

Другими сдерживающими упражненіями служатъ у насъ занятія по ариметикѣ. Напримѣръ, ребенокъ, вытянувъ цифру по жребію, долженъ изъ множества предметовъ, повидимому представленныхъ въ полное его распоряженіе, отобрать только количество, соотвѣтствующее его цифрѣ, а, между тѣмъ, (какъ это показалъ опытъ) ему обыкновенно *хочется* набрать, какъ можно больше предметовъ. Если къ тому же ему случится вытянуть нуль, придется терпѣливо и покорно отойти съ пустыми руками.

Еще другимъ сдерживающимъ упражненіемъ для силы воли является «урокъ съ нулемъ»; ребенокъ, получивъ приказаніе *пойти* нуль разъ или *поцѣловать* нуль разъ, остается неподвижнымъ, съ видимымъ усиліемъ подавляя инстинктъ, побуждающій его *исполнить* приказаніе.

Когда ребенокъ за обѣдомъ разноситъ у насъ большую чашку съ горячимъ супомъ, онъ долженъ сдерживать себя и не поддаваться отвлекающей его обстановкѣ, устоять передъ искушеніемъ согнать съ лица муху, подавить свое дѣтское желаніе прыгнуть или побѣжать,—онъ весь сосредоточивается на своей отвѣтственной задачѣ—не уронить и не толкнуть чашку.

Четырехъ-пятилѣтняя дѣвочка, поставивъ чашку на столикъ, которому она прислуживаетъ, обязательно сперва раза два подпрыгнетъ, а потомъ ужъ возьметъ чашку и отнесетъ ее къ другому столику. Но, несмотря на это желаніе играть, она никогда не броситъ дѣла, пока не обнесетъ всѣхъ двадцати столиковъ, и неустанно будетъ слѣдить все время за своими движеніями.

Воля, какъ и всѣ другія способности, укрѣпляется и развивается методическими упражненіями. Онѣ входятъ необходимой частью во всѣ умственные упражненія ребенка и въ практическую жизнь его.

Со стороны иногда кажется, что ребенокъ только упражняется въ точности и ловкости движеній, что онъ уточняетъ свои чувства или учится читать и писать, но гораздо въ большей степени онъ учится самообладанію, научается быть человѣкомъ живой и рѣшительной воли.

Часто приходится слышать, что ребенокъ долженъ *сломить свою волю* передъ волей взрослого, будто лучшее воспитаніе воли ребенка заключается именно въ томъ, что онъ покорится и подчинится. Не говоря уже о несправедливости, заключающейся во всякой тираніи, эта претензія просто неразумна уже, потому что ребенокъ не можетъ «сломить» въ себѣ то, чего у него даже нѣтъ. Мы такимъ образомъ только мѣшаемъ ему развить въ себѣ силу воли и совершаемъ самую непростительную ошибку и насиліе надъ ребенкомъ.

У ребенка нѣтъ ни времени, ни случая провѣрить самого себя, оцѣнить свои силы и ихъ предѣлы, потому что мы на каждомъ шагѣ останавливаемъ и обрываемъ его, подчиняя его своему деспотизму. Ребенокъ скучаетъ и страдаетъ, чувствуя несправедливость упрековъ за отсутствіе того, что взрослые сами старательно въ немъ

разрушаютъ. Результатъ на-лицо—это дѣтская *робость*, которая, по существу, является особой болѣзнью воли, не успѣвшей развиться. А мы, съ привычнымъ лицомъпріемъ, съ которымъ деспотизмъ сознательно или невольно прикрываетъ свои собственные ошибки, считаемъ эту робость врожденной у ребенка.

Въ *нашихъ* школахъ дѣти никогда не бываютъ робкими. Однимъ изъ самыхъ поразительныхъ свойствъ нашихъ дѣтей является свобода и развязность, съ какой они относятся къ тѣмъ, съ кѣмъ они работаютъ, даже въ присутствіи постороннихъ доврѣчиво и охотно показывая свои работы и ожидая сочувствія.

Такого нравственнаго уродства, какъ недоразвитый и робкій ребенокъ, который чувствуетъ себя свободнымъ только со своими товарищами, съ которыми онъ умѣетъ шалить, сила воли котораго развертывается только во мракѣ,—пѣтъ и не можетъ быть въ нашихъ «Домахъ Ребенка». Онъ наглядный примѣръ варварства, напоминающаго искусственныя тиски, которыми уродовали тѣло ребенка, предназначавшагося въ старину въ придворные карлики, шуты или для кунсткамеры,—и въ которыхъ теперь духовно томятся почти все наши дѣти.

На всехъ педагогическихъ конгрессахъ раздаются голоса, указывающіе, какъ на язву нашего времени, на недостатокъ воли въ нашихъ дѣтяхъ; раздаются призывы къ борьбѣ съ этимъ явленіемъ, но никто не указываетъ, что причина его въ самомъ характерѣ нашего воспитанія, въ рабской схоластической системѣ, специально подавляющей волю и индивидуальность ребенка.

Спасительное средство можетъ быть лишь въ томъ, чтобы сдѣлать развитіе человѣка свободнымъ.

Помимо упражненій въ силѣ воли, другимъ факторомъ послушанія является умѣніе выполнить требуемое.

Одно изъ любопытнѣйшихъ наблюденій, сдѣланныхъ моею ученицей Анной Маккерони (сперва въ Миланскомъ «Домѣ Ребенка», а потомъ въ Римскомъ на Via Giusti) касается именно развитія «послушанія» въ ребенкѣ въ связи съ его «умѣніемъ».

Скрытый инстинктъ послушанія проявляется въ ребенкѣ, какъ только въ немъ начинается складываться его личность. Напримѣръ, ребенокъ начинаетъ пробовать свои силы на какомъ-нибудь упражненіи; придетъ *моментъ*, когда онъ *вдругъ* сдѣлаетъ его въ *совершенство*. Онъ удивленъ, онъ въ восторгѣ, хочетъ повторить этотъ опытъ, но на нѣкоторое время упражненіе не удастся ему.

Потомъ ребенку удастся хорошо исполнять его почти всякій разъ, когда онъ продѣлываетъ его по собственному желанію, но, когда его *просятъ* выполнить это упражненіе, онъ иногда ошибается. Приказаніе со стороны не вызываетъ волевого акта. Но когда упражненіе начинается удаваться всякій разъ хорошо, тогда приказаніе со стороны вызываетъ стройныя, цѣлесообразныя движенія, т. е. ребенокъ въ состоянці каждый разъ исполнять полученное приказаніе.

Что эти факты, мѣняющіеся только индивидуально, суть законы психическаго развитія, доказывается даже обычнымъ опытомъ, и каждый изъ насъ, занимаясь съ дѣтьми дома или въ школѣ, могъ это замѣтить. Часто ребенокъ говоритъ: «я сдѣлалъ это уже разъ, а теперь не могу сдѣлать». И учитель, огорченный этой неудачей, заявляетъ: «И вѣдь онъ все дѣлалъ правильно,— а вотъ теперь не можетъ!»

Наконецъ наступаетъ періодъ полнаго развитія, заключающійся въ томъ, что у ребенка, разъ научившагося чему-нибудь потомъ, остается прочное умѣніе повторить сдѣланное.

Существуютъ, слѣдовательно, три періода: первый еще подсознательный періодъ, когда въ спутанномъ сознаніи ребенка изъ беспорядочнаго возникаетъ порядокъ, возникаетъ самъ, но какому-то таинственному внутреннему импульсу, и даетъ, въ видѣ внѣшняго результата, законченный актъ, который, однако, не можетъ быть воспроизведенъ по желанію, находясь внѣ поля сознанія. Второй—сознательный періодъ, когда дѣйствуетъ воля, участвующая въ процессѣ развитія и установленія актовъ; и третій періодъ, когда воля можетъ направлять и вызывать акты, реагируя на внѣшнее приказаніе.

Тому же порядку слѣдуетъ и развитіе послушанія. Если въ первый періодъ внутренней дезорганизованности ребенокъ не повинуется, то именно потому что онъ психически глухъ и не слышитъ требованія. Во второй періодъ онъ хочетъ повиноваться, какъ будто и понимаетъ требованія и хочетъ ихъ понять, но не можетъ исполнить, или во всякомъ случаѣ,—это ему не всегда удается. Въ третій періодъ—онъ повинуется немедленно, съ радостью, и чѣмъ больше совершенствуется въ упражненіи, тѣмъ больше растеть въ немъ гордость и радость отъ того, что онъ *умѣетъ* слушаться.

Въ этотъ періодъ онъ съ готовностью идетъ навстрѣчу всякому требованію, и по первому знаку оставляетъ самое интересное для

него дѣло; онъ жаждетъ выйти изъ своего одиночества и, повинувшись чужой волѣ, приобщиться къ духовной жизни другого человѣка.

Отъ этого порядка, устанавливающагося въ сознаниі, первоначально хаотическомъ, происходятъ всея явленія дисциплины и умственнаго развитія, которыя развертываются въ душѣ ребенка. Въ такую душу какъ бы проникъ лучъ свѣта, въ ней рождаются чувства и переживанія, столь неожиданныя и значительныя, что они напоминаютъ какъ бы библейскую исторію міроздавнiя.

Въ душѣ ребенка теперь не только то, чего онъ добился своимъ трудомъ, не только приобрѣтенныя, но и свободныя дары духовной жизни—первые цвѣты привязанности и любви и первое непосредственное тяготѣніе къ добру и правдѣ, которыми благоухаетъ душа дѣтей, общiая «плоды духа» по слову св. Павла: «Плоды духа суть: любовь, радость, миръ, долготерпѣливая кротость, доброта, вѣра и смиреніе!» Эти дѣти *добродѣтельны*, потому что они упражняютъ *терпѣніе*, повторяя свои упражненія, и свое *долготерпѣніе*, повинувшись приказаніямъ и желаніямъ другихъ, они *добры*, потому что радуются благополучію другихъ, не чувствуютъ зависти и соревнованія; они живутъ, творя добро въ *веселіи сердца* и мирѣ,—а, главное, они изумительно *трудолюбивы*.

Но они не горды своею добродѣтелью, потому что они не стремятся приобрести ее, какъ моральное превосходство, какъ внѣшнюю цѣль, которой они насильно добиваются.

Они вступили на путь, ведущій къ добродѣтели, просто потому что это былъ единственный путь къ истинному саморазвитію и къ знанію. Простымъ сердцемъ собираютъ они плоды мира, которые попадаютъ имъ на этомъ пути.

Вотъ легкій очеркъ эксперимента, этой особой формы дисциплины, приобретаемой лишь попутно. Здѣсь придирчивый, ворчливый учитель замѣненъ *раціональной организаціей труда и свободой* ребенка. Такая дисциплина предполагаетъ жизнепониманіе, скорѣе свойственное и больше знакомое въ области религіи, чѣмъ въ академической педагогикѣ,—потому что здѣсь дѣло касается внутренней жизни и духовныхъ силъ человѣка. Это жизнепониманіе строить свои основы на трудѣ и свободѣ, создавшихъ и весь прогрессъ челоѣчества.

ВЫВОДЫ И ВПЕЧАТЛѢНІЯ.

Описанный здѣсь методъ, мнѣ думается, ясно показываетъ преподавателямъ, какъ примѣнять его на дѣлѣ.

Кто хорошо усвоилъ общую мысль моей методики, пойметъ—какъ широко можетъ быть поставлено ея практическое приложеніе, и въ то же время, какъ легко и просто.

Исчезла фигура прежней учительницы, съ трудомъ поддерживающей дисциплину полной неподвижности въ своихъ питомцахъ, и изнурявшей свои легкія въ непрерывныхъ и долгихъ нотаціяхъ.

Учительницу замѣнили *дидактическій матеріалъ*, въ себѣ самомъ заключающій контроль ошибокъ и каждому отдѣльному ребенку облегчающій его работу самовоспитанія. Такимъ образомъ, учительница стала *руководительницей* ребенка въ его непосредственной, самопроизвольной работѣ. Теперь она—*пассивная сила, безмолвный наблюдатель*.

Каждый ребенокъ занятъ своимъ особымъ дѣломъ, и наставница можетъ слѣдить за нимъ и производить свои психологическія наблюденія. Эти наблюденія, если привести ихъ въ порядокъ и подвергнуть научной критикѣ, могутъ послужить цѣннымъ вкладомъ въ психологію дѣтства и для развитія экспериментальной психологіи. Мнѣ кажется, что своимъ методомъ я установила условія изученія, необходимыя для выработки научной педагогики; и кто введетъ мой методъ, тотъ однимъ этимъ—создастъ при школѣ и въ каждомъ отдѣльномъ классѣ кабинетъ экспериментальной педагогики.

Теперь мы можемъ ожидать положительнаго рѣшенія всѣхъ современныхъ педагогическихъ проблеммъ, такъ занимающихъ насъ. Мы уже пришли къ рѣшенію нѣкоторыхъ изъ нихъ на примѣръ, вопроса о свободѣ ребенка, о самовоспитаніи; вопроса о единеніи между семьей и школой въ ихъ общей задачѣ воспитанія дѣтей.

И проблема религіознаго воспитанія, всей важности которой

мы еще не вполне сознаемъ, должна найти свое рѣшеніе въ зависимости отъ научной педагогики. Если религія рождается съ цивилизаціей человѣчества, значитъ, корни ея заложены въ самой природѣ человѣка. Мы не разъ получали явное доказательство инстинктивной любви ребенка къ *знанію*, которую, изъ стараго предразсудка, принимали за стремленіе къ забавамъ, къ бессмысленной игрѣ и развлеченіямъ. Въ ребенкѣ, бросающемъ игру ради знанія, проявляется уже истинный сынъ человѣчества, которое вѣками создавало прогрессъ соціальной жизни и знанія. И мы оскорбляемъ въ ребенкѣ это, свойственное человѣчеству, стремленіе, когда отсылаемъ его къ глупымъ и унижительнымъ игрушкамъ, обрекая его на праздность и притѣсняя его неправильно понятой дисциплиной. Теперь освобожденный, ребенокъ долженъ показать намъ религіозенъ ли человѣкъ по природѣ.

Отрицая а priori въ человѣкѣ религіозное чувство и лишая его воспитанія этого чувства, мы можемъ впасть въ крупную педагогическую ошибку, въ родѣ той, когда мы а priori отрицали въ ребенкѣ любовь къ знанію и ученію. И это заблужденіе привело насъ къ деспотическому насилію надъ ребенкомъ только для того, чтобы заставить его внѣшне смириться и подчиниться. Утвержденіе будто религіозное воспитаніе нужно только взрослому, такъ же ошибочно, какъ и другое глубокое заблужденіе современной педагогики — именно, пренебреженіе воспитаніемъ чувствъ въ томъ періодѣ, когда это воспитаніе только и возможно, т. е. въ дѣтскомъ возрастѣ. Жизнь взрослого не что иное, какъ практическое примѣненіе чувствъ къ воспріятію ощущеній изъ окружающей среды; отсюда часто *бессиліе* современнаго человѣка въ практической жизни и неуравновѣшенность, на которыя тратится такъ много силъ. Не для того, конечно, чтобы провести параллель между воспитаніемъ чувствъ, руководящихъ практической жизнью и религіознымъ воспитаніемъ, какъ руководствомъ въ духовной жизни человѣка, но просто для примѣра мы хотѣлось бы указать, какъ часто бессиліе и внутренняя неустойчивость характеризуютъ людей нерелигіозныхъ, какъ много драгоценныхъ индивидуальныхъ силъ расходуется ими непроизводительно. Сколько людей испытало это на себѣ! И когда потомъ у взрослого, быть можетъ, отъ потрясенія или отъ пережитаго горя проснется религіозное сознаніе, онъ уже не въ состояніи возстановить свое душевное равновѣсіе; ибо онъ слишкомъ долго былъ лишень его. И вотъ

передъ нами одинаково печальные примѣры или обращенія къ религіозному фанатизму или глубоко-трагической разладъ между сердцемъ, жаждущимъ единственнаго своего убѣжища, и умомъ, который гонитъ человѣка по волнамъ вѣчно бурной стихіи сомнѣній. Все это психическіе факторы огромной важности; въ нихъ, быть можетъ, заключается самая высокая и самая значительная изъ всѣхъ проблемъ человѣчества.

Мы, европейцы, а изъ культурныхъ народовъ особенно итальянцы, полны предрасудковъ и предубѣжденій въ этомъ вопросѣ и все еще настоящіе рабы мысли. Мы полагаемъ будто свобода совѣсти и мысли заключается въ отрицаніи такихъ чувствъ, какъ религіозное. А между тѣмъ свободы нѣтъ тамъ, гдѣ въ человѣкѣ подавляется какое-нибудь изъ его естественныхъ побужденій. Свобода существуетъ только тамъ, гдѣ есть просторъ безграничному развитію жизни. Кто дѣйствительно не вѣритъ, тотъ не боится того, во что не вѣритъ и не вступаетъ въ борьбу съ тѣмъ, что для него и не существуетъ. А если онъ вѣритъ и борется, онъ уже врагъ свободы.

Великій американскій позитивистъ Джемсъ, который самъ исповѣдуетъ физиологическую теорію эмоцій, настаиваетъ на психологической важности «религіознаго сознанія».

Трудно и невозможно даже предвидѣть, къ чему приведетъ прогрессъ мысли. Въ «Домахъ Ребенка», на примѣръ, успѣхи дисциплины достигаются посредствомъ свободы и самостоятельности. Въ этомъ—основы педагогическаго прогресса, который въ будущемъ скажется въ методахъ, а теперь даетъ надежду на полное перерожденіе человѣчества посредствомъ воспитанія.

Быть можетъ, тѣмъ же путемъ освобожденія мысли и совѣсти, мы идемъ навстрѣчу великому торжеству вѣры.

Это покажетъ дальнѣйшій опытъ. И несомнѣнно огромный интересъ представлять психологическія наблюденія надъ дѣтьми въ нашихъ «Домахъ Ребенка».

За этой книгой *о методѣ*, написанной пока только мною, послѣдуютъ вѣроятно и другія. Я надѣюсь, что будутъ еще свидѣтельства объ опытахъ примѣненія нашего метода, исходной точкой котораго служитъ *индивидуальное изученіе ребенка*. Такихъ педагогическихъ сочиненій должны мы ждать въ будущемъ.

Съ практической, чисто школьной стороны нашъ методъ имѣетъ то преимущество, что даетъ возможность рядомъ обучать дѣтей

разныхъ возрастовъ и различной подготовки. Въ «Домахъ Ребенка» воспитываются одновременно дѣти двухъ съ половиной лѣтъ, еще не умѣющія выполнять простѣйшія упражненія чувствъ,—и дѣти пяти съ половиною лѣтъ, которыя по своему развитію черезъ нѣсколько времени могли бы поступить въ третій элементарный классъ школы. Каждый изъ дѣтей совершенствуется собственными средствами и совершенствуется, повинуюсь заложенной въ немъ внутренней силѣ. Огромное преимущество такого метода въ томъ, что онъ могъ бы сильно облегчить преподаваніе въ сельскихъ школахъ и во многихъ провинціальныхъ, гдѣ дѣтей мало и обычно существуетъ только одинъ учитель, и гдѣ можно было бы ограничиться однимъ классомъ. Нашъ опытъ показалъ, что одна учительница свободно управляется съ группой дѣтей неодинаковаго развитія, отъ трехлѣтнихъ малышей до учениковъ третьяго элементарнаго класса. Другое преимущество — необычайная легкость обученія письму по нашему методу, которое является вѣрнымъ средствомъ для борьбы съ безграмотностью и для развитія родного языка.

Что же касается учительницы, то она можетъ оставаться безъ особаго напряженія среди самыхъ разнообразныхъ степеней развитія, какъ мать, которая не уставая возится съ утра до вечера со своими дѣтьми разныхъ возрастовъ.

Дѣти работаютъ самостоятельно, *развивая* такимъ образомъ въ себѣ дѣятельную дисциплину и *независимость* въ практикѣ повседневной жизни, а вмѣстѣ съ тѣмъ и свои *умственные способности*. Подъ руководствомъ достаточно подготовленной учительницы, слѣдующей, какъ за ихъ физическимъ, такъ и за умственнымъ и моральнымъ развитіемъ, дѣти достигаютъ прекраснаго физическаго состоянія, во всемъ блескѣ проявляя свою человѣческую душу.

Мы ошибались до сихъ поръ, думая, что естественное развитие ребенка должно быть только физическимъ. И душа имѣетъ свою природу, и духовный элементъ господствуетъ надъ человѣкомъ во всѣ возрасты его жизни.

Наши методы принимаютъ въ расчетъ произвольное развитие психической жизни въ ребенкѣ, и помогаютъ ему средствами, указанными наблюдениемъ и опытомъ.

Если физическій уходъ даетъ ребенку счастливое ощущеніе здороваго тѣла, то заботы объ умственномъ и моральномъ состояніи ребенка, открываютъ ему путь къ высшимъ радостямъ духовнаго міра, ведутъ его къ непрерывнымъ сюрпризамъ и чудеснымъ от-

крытіямъ не только во внѣшней средѣ, но и въ глубочайшихъ тайникахъ его собственной души.

Только такія радости могутъ подготовить душу человѣка, только такое наслажденіе достойно занять мѣсто въ воспитаніи юныхъ поколѣній человѣчества.

Наши дѣти замѣтно отличаются отъ дѣтей, вырастающихъ въ сѣрыхъ стѣнахъ обыкновенныхъ школъ. У нихъ—открытый взглядъ счастливаго человѣка и довѣрчивая привѣтливость, какъ у того, кто чувствуетъ себя господиномъ своихъ движеній. Когда они обступаютъ нашихъ посѣтителей и бесѣдуютъ съ ними серьезно и радушно, протягивая имъ свои ручки для пожатія, когда они благодарятъ гостей за посѣщеніе больше своими блестящими глазами, чѣмъ звонкимъ голосомъ,—они, дѣйствительно, кажутся какими-то необыкновенными маленькими людьми. Довѣрчиво и просто показывая свои работы, они словно ждуть материнскаго одобренія отъ своихъ руководителей. Часто кто-нибудь изъ нихъ садится тутъ же на полу, у ногъ посѣтителя, и составляетъ изъ буквъ его имя съ какимъ-нибудь ласковымъ привѣтствіемъ. Дѣти будто хотятъ показать гостю свое удовольствіе и благодарность за то, что онъ пришелъ взглянуть на нихъ. И когда дѣти такъ выражаютъ свои чувства, полныя невыразимой глубины и молчанія, они волнуютъ насъ, и, кажется, будто мы касаемся самыхъ пѣдръ дѣтской души.

«Домъ Ребенка» явно производитъ на всѣхъ окружающихъ какое-то особое психическое воздѣйствіе, даже на случайныхъ нашихъ гостей. Я видѣла людей дѣловыхъ, политическихъ дѣятелей, постоянно занятыхъ и утомленныхъ. У насъ всѣ они словно сбрасывали съ себя гнетъ своихъ обязанностей и, забывая все посторопнее, погружались въ нашъ міръ радости и тишины. Ихъ глубоко трогаетъ видъ человѣческой души, раскрывающейся на свободѣ во всей своей истинной природѣ. Вотъ почему, мнѣ кажется, нашихъ дѣтей называютъ чудесными дѣтьми, счастливыми дѣтьми, — дѣтствомъ человѣчества болѣе высокой стадіи развитія, чѣмъ наша.

Я понимаю, почему влюбленный въ природу великій англійскій поэтъ Вордсвортъ различивъ таинственный языкъ ея красокъ и ея безмолвія, сталъ допытываться секрета всей жизни. Наконецъ, словно въ откровеніи, онъ позналъ его: тайна всей природы въ душѣ ребенка.

Въ ней раскрылся ему подлинный синтезъ жизни, пребы-

вающей въ душѣ всего человѣчества. Но этотъ духъ, осѣняющій наше дѣтство, потомъ затмевается «тѣни тюрьмы начинаютъ сгущаться надъ подрастающимъ мальчикомъ» и человѣкъ видитъ, какъ потомъ онѣ «замираютъ и тонуть въ свѣтѣ дня»... Поистинѣ, наша общественная жизнь слишкомъ часто только помрачаетъ и губитъ жизнь, заложенную въ насъ. Нашъ методъ стремится уберечь этотъ духовный огонь въ человѣкѣ, сохранить его истинную природу среди всѣхъ унижающихъ и подавляющихъ ее оковъ общественной жизни. Это — педагогика, которая въ свое основаніе положила возвышенную мысль Иммануила Канта: ...«совершенное искусство возвращается къ природѣ».

7261

Книгоиздательство „ЗАДРУГА“.

Москва, Малая Никитская, д. 29, кв. 6. Тел. 4-50-61.

I. Иллюстрированные издания.

Бѣлоконскій, И. П. Земское движеніе. Изданіе 2-е, исправленное и дополненное. 260 портретовъ земскихъ и общественныхъ дѣятелей. 599 стр. Ц. 3 р.

«Война и Миръ». Сборникъ оригинальныхъ статей, посвященный памяти Л. Н. Толстого. Подъ редакціей В. П. Обнинскаго и Т. И. Полнера. Съ иллюстраціями. VII+310 стр. Ц. 3 р. 50 к.

Масонство въ его прошломъ и настоящемъ. Подъ редакціей С. П. Мельгунова и Н. П. Сидорова. Сборникъ статей въ 3-хъ томахъ, съ большимъ количествомъ иллюстрацій. Изданіе (совмѣстно съ издательствомъ К. Ф. Некрасова) выходитъ по подпискѣ. Цѣна изданія въ трехъ томахъ (отдѣльные тома въ продажу не поступаютъ) по предварительной подпискѣ въ переплетахъ съ пересылкой въ предѣлахъ Европейской Россіи 18 р.; при подпискѣ вносится 1 р. 50 к., по полученіи перваго и втораго тома по 6 р., третьяго—4 р. 50 к. По выходѣ изъ печати II тома (весной 1915 г.) цѣна на изданіе будетъ повышена.

II. Исторія, исторія литературы, Обществѣдѣніе и др.

Джаншиевъ, Г. А. Сборникъ статей (къ юбилею судебной реформы), подъ редакціей В. П. Обнинскаго. Съ вступительной статьей академика А. Ф. Кони. Ц. 3 р.

Лигинъ, Юр. На дальнемъ востокѣ. Ц. 70 к.

Ложье, Цезарь. Дневникъ офицера великой арміи въ 1912 году. Переводъ съ французскаго подъ ред. Н. П. Губскаго. Съ предисловіемъ А. М. Васютинскаго. VII+367 стр. Ц. 80 к.

Мельгуновъ, С. П. Студенческія организаціи 80—90 гг. въ Московскомъ Университетѣ. По архивнымъ даннымъ. (Изд. «Свободной Россіи» 1908 г.). Ц. 50 к.

Сергій Андреевичъ Муромцевъ. Предсѣдатель Первой Государственной Думы. Съ предисловіемъ кн. Н. Д. Долгорукова и воспроизведеніемъ бюста работы кн. Трубецкаго. Ц. 10 к.

Обнинскій, П. Сборникъ статей (къ юбилею судебной реформы), подъ редакціей В. П. Обнинскаго. Съ вступительной статьей академика А. Ф. Кони. Ц. 1 р. 60 к.

Огановскій, Н. П. Закономѣрность аграрной эволюціи. Т. I. Теорія капиталистическаго развитія. Общій ходъ и фазисы аграрной эволюціи. Т. II. Очерки по исторіи земельныхъ отношеній въ Россіи (удостоено почетнаго отзыва Имп. Акад. Наукъ). Т. III. Обновленіе земледѣльческой Россіи и аграрная политика. Ц. I т. 1 р. 60 к.; II т. 2 р. 50 к.; III т. 2 р.

Пересъ, Ж. Б., библиот. г. Ажапа. О томъ, что Наполеона никогда не было. Переводъ В. Васютинской, подъ ред. А. М. Васютинскаго. Ц. 20 к.

Петрушевскій, Д. М., проф. Общество и государство у Гомера. 2-е изд. Ц. 20 к.

Розановъ, И. Н. Очерки по русской лирикѣ XIX вѣка, Ц. 2 р. 50 к.

Россія и Наполеонъ. Отечественная война въ мемуарахъ, документахъ и художественныхъ произведеніяхъ. Сборникъ съ иллюстраціями въ текстѣ и на отдѣльныхъ листахъ. Составили Н. Л. Бродскій, П. Е. Мельгунова, К. В. Сивковъ и Н. П. Сидоровъ. Ц. 1 р. 25 к.

Русскій бытъ по воспоминаніямъ современниковъ. XVIII в. I. Отъ Петра I до Екатерины II. Сборникъ, составленный П. Е. Мельгуновой, К. В. Сивковымъ и Н. П. Сидоровымъ. 431 стр. Ц. 1 р. 25 к.

Смутное время. Сборникъ оригинальныхъ статей подъ редакціей В. Н. Бочкарева, Ю. В. Готье и В. И. Пичеты (Истор. Комис. Учебнаго Отдѣла О. Р. Т. З.). Съ иллюстр. въ текстѣ и на отдѣльныхъ листахъ. 284 стр. Ц. 1 р. 50 к.

Тарле, Е. В., проф. С.-Петербург. Высш. Жеск. Курсовъ. Континентальная блокада. Исслѣдованіе по исторіи промышленности и внѣшней торговли Франціи въ эпоху Наполеона I. Ц. 4 р.

Французы въ Россіи. 1812 годъ по воспоминаніямъ современниковъ-иностранцевъ. Часть. I. Сборникъ, составленный А. М. Васютинскимъ, А. К. Дживелеговымъ и С. П. Мельгуновымъ. Ц. 1 р.

То же. Часть II. 228 стр. Ц. 1 р.

То же. Часть III. Ц. 1 р. 50 к.

III. Педагогика и народное образованіе.

Звягинцевъ, Е. А. Инспекція народныхъ училищъ. Русское общество и учебное вѣдомство въ школьномъ дѣлѣ. 132 стр. Ц. 40 к.

Земство и народное образованіе. Сборникъ статей подъ редакціей Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Сѣрополко и Н. В. Чехова. 443 стр. Ц. въ пер. 3 р.

Нершенштейнеръ, Г. Трудовая школа. Переводъ съ нѣмецкаго М. И. Дрей, съ предисловіемъ и подъ редакціей Н. В. Сперанскаго. Ц. 35 к.

Монтессори, Марія, д-ръ. Домъ ребенка. Методъ научной педагогики. Переводъ съ итальянскаго. Ц. 1 р. 50 к.

Струтзеръ, С. Числа въ играхъ (Первыя ступени ариѳметики). Переводъ съ англійскаго Р. Лансбергъ, подъ редакціей Н. В. Чехова. Ц. 25 к.

Уэлльсъ, Г. Игры на полу. Съ рисунками Д. Синклера. Переводъ съ англійскаго С. Г. Займовскаго. Худож. изд., въ колѣнкор. переплетѣ. 82 стр. Ц. 1 р. 25 к.

Стэнли Холль. Педагогика дѣтскаго сада. Подъ ред. А. Ч. Зеленко. Ц. 35 к.

Харди Лиліенъ. Дневникъ дѣтскаго сада. Переводъ съ англійскаго съ предисловіемъ и подъ редакціей Н. В. Чехова. Ц. 30 к.

Шульце, Л. Н. Игры съ буквами. Переводъ съ англійскаго съ предисловіемъ и подъ редакціей Н. В. Чехова. Ц. 35 к.

IV. Дѣтскія изданія.

Булганова, Е. И. Марина Мвишекъ. Историческая повѣсть. Съ иллюстраціями худ. В. Н. Курдюмова, на отдѣльныхъ листахъ. Въ пер. Ц. 1 р. 50 к.

Живаго, Н. И. Еще книжка малымъ дѣтямъ. Коротай Коротаяевичъ. Сказка. Широко иллюстрирована. Ц. въ папкѣ 70 к.

Каррикъ, Валерій. Сказки-картинки. 1. Малый форматъ. Маленькія книжки по 16 стр. №№ 1—30. Ц. каждой книжки 10 к.

— 2. Большой форматъ, на лучшей бумагѣ, 40 стр. №№ 1—6. Ц. каждой книжки 60 к., въ папкѣ 80 к.

Коровинъ, В. Вуколка и Нюллка. Разсказъ для дѣтей младшаго и средняго возраста. Съ рисунками. 32 стр. Ц. 15 к., въ папкѣ 25 к.

Линденъ. Дочь венгерскаго вояжды. Историч. повѣсть. Переводъ Е. А. Дидрикуль, подъ редакціей А. М. Васютинскаго. Съ иллюстраціями Н. И. Живаго. Ц. 1 р. 75 к.

Рейнгеймеръ, С. Сказки изъ жизни природы. Переводъ съ нѣмецкаго Е. В. Орловой. Съ рисунками. Въ папкѣ. Ц. 50 к.

Фердинандъ. Свайный поселокъ. Переводъ Е. А. Дидрикуль, подъ редакціей А. М. Васютинскаго. Съ иллюстраціями Н. И. Живаго. Въ переплетѣ. Ц. 1 р. 50 к.

V. Популярныя и народныя изданія.

(Для библиотекъ средней и народной школы).

Алабина, Т. Картины изъ жизни государства Афинскаго въ V в. до Р. Хр. Подъ редакціей В. Н. Перцева. 2-е изданіе. Ц. 35 к.

Волкова, Е. Другъ рабочихъ (Истор. очеркъ изъ жизни и дѣятельн. Р. Оуена). Съ иллюстраціями. Ц. 15 к.

Вѣтринскій, Ч. Освобожденіе крестьянъ и русскіе писатели. Съ иллюстр. Удост. преміи по конкурсу Московскаго Общества Грамотности. Ц. 30 к.

Набановъ, А. Смута Московскаго государства. Редакція В. Н. Бочкарева (Историч. Комисс. Учебн. Отд. О. Р. Т. Зн.). 4-е изданіе. Ц. 7 к.

Ив. Г. Е. Львовъ и Т. И. Полнеръ. Наше земство и 50 лѣтъ его работы. 60 стр. + 2 диаграммы. Изд. 11-е. Ц. 12 к. (При заказѣ непосредственно черезъ издательство 500 и болѣе экземпляровъ цѣна отъ 8 до 4½ к.—въ зависимости отъ количества). Популярный очеркъ для раздачи крестьянскому населенію въ юбилейные дни, для земскихъ школъ и народныхъ библиотекъ.

Огановскій, Н. П. Надѣленіе земель помѣщичьихъ крестьянъ. Удост. преміи Моск. Общества Грамотности по конкурсу въ память 50-лѣтія освоб. крестьянъ. Ц. 35 к.
Его же. Отчего загорѣлась великая европейская война. 31 стр. Ц. 8 к.
Сивковъ, К. В. Европейская война сто лѣтъ назадъ и теперь. 31 стр. Ц. 8 к.
Отечественная война. Историческій очеркъ, составленный Н. П. Теплыхъ. Съ рисунками. Редакція И. М. Катаева. Изданіе 2-е. 65 стр. Ц. 20 к.

Первое «Утро», посвященное отечественной войнѣ. Редакція Н. Л. Бродскаго. (Отд. О. Р. Т. Зн.). Сборникъ отрывковъ для чтенія въ низшихъ и городскихъ школахъ. Съ иллюстраціями. 64 стр. Ц. 10 к.

Второе «Утро», посвященное отечественной войнѣ. Редакція Н. Л. Бродскаго. Сборникъ отрывковъ для чтенія въ низшихъ и городскихъ школахъ. Съ иллюстраціями. Ц. 10 к.

Эркманъ-Шатрианъ. Исторія новобранца 1813 г. Историч. повѣсть; сокращ. переводъ съ французскаго В. Керженцева. Съ иллюстраціями. 120 стр. Ц. 25 к.

Его же. Конецъ Наполеона (Ватерлоо). Продолженіе «Исторіи новобранца 1813 г.», сокращ. переводъ съ французскаго В. Керженцева. Съ иллюстр. 120 стр. Ц. 25 к.

VI. Учебники и школьныя пособія.

Григорьевъ, С. Вокругъ южнаго полюса. Изданіе 2-е, дополненное. Съ рисунками и картами въ текстѣ (печатается).

Весна. Первая книга послѣ букваря. Составили Губская, А. П., Мельгунова, П. Е., Окуличъ, Т. А. Съ рисунками художниковъ Н. И. Живаго и Б. М. Каменскаго. 98 стр. Ц. 35 к.

Ельчаниновъ, Н. В. Сборникъ простѣйшихъ опытовъ по природовѣдѣнію (Неживая природа). Руководство для учителей начальной школы. 2-е изданіе. Съ иллюстр. 221 стр. Ц. 90 к.

Горнбрухъ. Наглядная геометрія. Переводъ подъ редакціей В. Я. Гебеля. Ч. I для начальныхъ училищъ. Ц. 50 к.

Книга для чтенія по древней исторіи. Ч. I. Первобытная культура. Востокъ. Греція. Для III—IV классовъ среднеучебныхъ заведеній. Сборникъ статей съ 92 иллюстр. въ текстѣ и 21 иллюстр. на отдѣльныхъ листахъ. Подъ редакціей А. М. Васютинскаго, М. Н. Коваленскаго, В. Н. Перцева и К. В. Сивкова (Историч. Комиссія Учебн. Отд. О. Р. Т. Зн.).—II—477 стр. Ц. 2 р. 25 к., въ перепл. 2 р. 50 к.

Часть II. Римъ—Республика. Съ иллюстрац. 331 стр. Ц. 1 р. 60 к.

Мельгуновъ, П. П. Первые уроки исторіи. Древній востокъ. Новое 10-е изданіе переработано и дополнено въ соотвѣтствіи съ современными научными данными подъ редакціей Н. М. Никольскаго и рассмотрѣно въ рукописи Д. Н. Егоровымъ и В. Н. Перцевымъ (въ Историч. Комиссіи Учебн. Отд. О. Р. Т. Зн.). Изданіе снабжено 91 рисункомъ и новой картой. XI—316 стр. Ц. 1 р. 25 к., въ колѣнк. пер. 1 р. 40 к.

Мундтъ, I. Новый путь. Ариометическій задачникъ для начальныхъ школъ. Переработанъ съ 205 изд. для русскихъ школъ, подъ редакціей Пр. М. Гор. Ун. Шанявскаго В. И. Романова. 82 стр. Ц. 20 к.

Мундтъ, I. Новый путь. Руководство для преподавателя къ пользованію задачникомъ «Новый путь». (Методика начальной ариометрики). Переработано для русскихъ школъ подъ редакціей Пр. М. Гор. Ун. Шанявскаго В. И. Романова. 148 стр. Ц. 50 к.

Методика по природовѣдѣнію для преподавателя начальной школы; составлена А. Л. Бродскимъ, М. В. Вильборгомъ, Н. К. Кольцовымъ, Л. М. Кречетовичемъ, В. И. Романовымъ, Н. Ф. Слудскимъ, В. Г. Хименковымъ и Б. С. Швецовымъ съ рисунками художника Каменскаго, подъ редакціей Н. К. Кольцова и В. И. Романова. Ц. 1 р. 60 к.

Наше прошлое. Разказы по русской исторіи. Подъ редакціей Е. И. Вишнякова, С. П. Мельгунова, Б. Е. и В. Е. Сырофчковскихъ. Ч. I. Съ 65 рисунками въ текстѣ и 20-ю на отдѣльныхъ листахъ. 367 стр. Ц. 1 р. 40 к.

Парадоксы природы. Книга въ помощь юношеству для объясненія явленій, повидимому, противорѣчащихъ повседневному опыту. По др. В. Гампсону, обр. др. К. Шефферомъ. Перев. К. Гюки и Л. Энгельгардтъ съ 2 нѣмецк. изданія, заново перераб. и дополн. съ 3 таблицами и 79 чертежами, подъ редакціей В. И. Романова. Ц. 1 р. 65 к.

1915

3-й

ГОДЪ ИЗДАНІЯ.

ОТКРЫТА ПОДПИСКА

НА ЕЖЕМЪСЯЧНЫЙ ЖУРНАЛЪ,
подъ редакціей С. П. Мельгунова и В. И. Семевского,

1915

3-й

ГОДЪ ИЗДАНІЯ.

„ГОЛОСЪ МИНУВШАГО“

Журналъ иллюстрируется картинами изъ прошлаго и портретами.

Журналъ посвященъ исторіи и исторіи литературы русской и всеобщей и имѣетъ въ виду интересы широкихъ круговъ интеллигентныхъ читателей, обращая вниманіе въ ближайшее время на темы, способствующія историческому пониманію текущей европейской войны.

Между прочимъ будутъ напечатаны статьи по исторіи **СЛАВЯНСТВА** (Галиція, Угорская Русь, Польша, Сербія и др.), по исторіи культурныхъ и политическихъ отношеній **Россіи, Англии, Франціи, Германіи, Австріи и Турціи** за послѣднія 50 лѣтъ и рядъ биографій (Вильгельмъ II, Францъ-Иосифъ, Косцюшко, Гамбетта, Эдуардъ VII, Мицкевичъ, Бисмаркъ).

Въ 1915 году будетъ печататься

Историческій романъ изъ прошлаго Бельгii.

Въ литературномъ отдѣлѣ будетъ помѣщена переписка ген. А. П. Ермолова, И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, Софьи Ковалевской, кн. Д. М. Волконскаго, гр. А. А. Аракчеева, Г. И. Успенскаго, Н. И. Костомарова, декабристовъ: Розенъ, Якушкина, Пущина, фонъ-Визина; дѣятелей освоб. крестьянъ и земщевъ 70 гг., сенатора Шульца, И. А. Кошелева съ И. С. Аксаковымъ и др.

Кромѣ того предположены статьи и воспоминанія Д. Н. Анучина, К. К. Арсеньева, В. Я. Богучарскаго, И. П. Бьлоконскаго, Е. Н. Водозовой, Ч. Вьтринскаго, Н. В. Давыдова, С. А. Ефремова, И. Н. Игнатова, А. А. Кизеветтера, П. С. Когана, Л. С. Козловскаго, П. А. Кропоткина, Е. Д. Кусковой, Н. А. Морозова, Л. Ф. Пантелъева, М. Н. Покровскаго, Г. В. Плеханова, С. Н. Прокоповича, А. С. Прузавина, Н. И. Романова, И. Е. Рѣпина, В. И. Семевского, Е. В. Тарле, В. Г. Тана, В. Н. Фигнеръ, В. М. Фриче, Р. М. Хинъ и др.

Обозрѣніе текущихъ иностранныхъ журналовъ ведется: А. М. Васютинскимъ, В. Н. Перцевымъ, В. Керженцевымъ (Лондонъ), И. М. Херасковымъ (Парижъ), Г. И. Шрейдеромъ (Римъ).

Въ отдѣлѣ критики и библиографіи въ 1914 году приняло участіе болѣе 80 авторовъ.

Подписчики на 1915 годъ имѣютъ право пріобрѣсти въ конторѣ журнала на льготныхъ условіяхъ историческія книги изданія „ЗАДРУГА“.

⇐⇐ Подробный проспектъ высылается бесплатно. ⇐⇐

Условія подписки: съ доставк. и пересылк. въ Россіи на годъ—10 руб.; на 6 мѣс.—5 руб.; для народн. учителей разсрочка.

Подписка принимается: въ конторѣ журнала: Москва, М. Никитская, д. 29. Книгоиздательство „ЗАДРУГА“.

~~4264~~ 10684