

Лай Вильгельм Августович

Школа действия

**Реформа шксообразно требованиям
природы и культуры В.А. Лай**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 82-3
ББК 84-4
В46

В46 **Вильгельм Августович Л.**
Школа действия: Реформа шкообразно требованиям природы и культуры В.А. Лай / Лай
Вильгельм Августович – М.: Книга по Требованию, 2025. – 218 с.

ISBN 978-5-519-92327-9

ISBN 978-5-519-92327-9

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2025
© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2025

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг — не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель — вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания — решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.

Что бы показать на конкретных примѣрахъ плодотворность школы дѣйствія и такого воспитанія, которое ведетъ къ дѣйствию путемъ дѣйствія же, мы обращаемъ вниманіе на всѣ важнѣйшія попытки реформъ въ области начальной и средней школы и ссылаемся неоднократно на новѣйшіе и лучшіе учебные планы, въ особенности основной учебный планъ города Берлина. При этомъ оказывается, что учебные методы и лучшіе учебные планы нашего времени не соответствуютъ требованіямъ школы дѣйствія, однако, къ осуществленію ихъ и въ рамкахъ современныхъ учебныхъ плановъ могутъ быть сдѣланы первые шаги.

Тамъ, гдѣ я вынужденъ говорить о недостаткахъ школьной системы и именно о недостаткахъ средней школы, я ни въ коемъ случаѣ не обвиняю отдѣльныхъ лицъ, а лишь систему, въ которую они входятъ. Ибо отвѣтственность за систему несутъ совместно общество, школьныя власти, учителя и родители.

Я не стремлюсь въ этой книгѣ къ систематической полнотѣ, но желалъ бы, главнымъ образомъ, дать толчокъ дальнѣйшей работѣ мысли; я ограничиваюсь поэтому изображеніемъ основъ и тенденцій такой школьной реформы, которая бы вполне отвѣчала требованіямъ природы и нашего культурнаго развитія. Начальная и средняя школы разсматриваются мною какъ нѣчто единое, и я стараюсь нигдѣ не покидать твердой почвы опыта и научнаго изслѣдованія.

Карлсруэ лѣто 1911.

В. А. Лай.

А. НЕОБХОДИМОСТЬ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ СООБРАЗНО ТРЕБОВАНИЯМЪ ПРИРОДЫ И КУЛЬТУРЫ.

Лишь истинный и честный поступокъ и только онъ одинъ вѣченъ какъ самъ всемогущій Творецъ.

Т. Карлейль.

Въ педагогикѣ, какъ и во всѣхъ областяхъ духовной жизни господствуетъ въ настоящій моментъ глубокое броженіе. Повсюду замѣтно безпокойство, сомнѣніе и борьба, но въ то же время стремленіе къ новообразованіямъ. Наше школьное дѣло, надъ которымъ бюрократизмъ простираетъ свой скипетръ, все болѣе и болѣе становится, и не безъ основанія, предметомъ публичнаго обвиненія. Мы подчеркиваемъ, что нерѣдко непризванные критики возлагаютъ на школу отвѣтственность за такія явленія, за которыя она не можетъ быть отвѣтственна. Однако, если школьныя болѣзни въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ ученія захватываютъ двойное число учениковъ, если въ періодъ наибольшихъ требованій со стороны средней школы онъ поражаютъ 60-70% учащихся, если увеличеніе роста и вѣса у дѣтей въ первые годы ученія меньше, чѣмъ у неучащихся, если число близорукихъ въ выпускномъ классѣ средней школы поднимается до 43%, если пригодность къ военной службѣ падаетъ въ той же мѣрѣ, въ какой растетъ число лѣтъ «школьнаго обученія», если число заикъ въ младшихъ классахъ увеличивается вдвое, если большинство школьныхъ самоубійствъ охватываетъ такіе случаи, когда учителемъ не было замѣчено въ психикѣ ученика какихъ либо ненормальностей; если мы со своеобразнымъ спокойствіемъ считаемся со школьной ложью и школьнымъ обманомъ, какъ съ общимъ явленіемъ, если успѣхи въ школѣ стоятъ затастуютъ въ рѣзкомъ противорѣчій съ успѣхами въ жизни, если мастера жалуются на недостатокъ знаній и навыковъ у учениковъ, а учителя среднихъ школъ на то же самое у юношей, держащихъ выпускные экзамены, если проникательные и дѣльные учителя и руководители народныхъ школъ, какъ напр. Кершенштейнеръ въ Мюнхенѣ, называютъ современное народное образованіе „работой Данаидъ“ (Grundfragen, S. 126), если, наконецъ, прекраснѣйшіе учебные планы, многочисленная іерархія надзора и руководства, заботливѣйшіе методы, безконечное количество труда и усердія, добросовѣстности и вѣрности своему призванію даютъ въ концѣ концовъ столь ничтожный результатъ, то всѣ эти печальные факты (которые не въ равной мѣрѣ можно найти

у всѣхъ націй) наводятъ на серьезныя размышленія. Они, однако, показываютъ въ то же время, что причину слѣдуетъ искать въ основахъ нашего преподаванія и въ организаціи нашихъ школъ. Новое время требуетъ новыхъ школъ (Ср. Prof. Ostwald, *Wider das Schulelend.* 1909. *Lay Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene*, 1904. *Lay. Exp. Didaktik*. Глава: біологическія условія дѣйствія, 1910.).

Какъ разъ тѣ изъ педагоговъ, которые ближе стоятъ къ практикѣ школьной жизни, чувствуютъ сильнѣе другихъ, какъ далеко не все въ порядкѣ. Они ищутъ повсюду причинъ этого и стремятся помочь бѣдѣ всевозможными способами. Предложенія реформъ тѣснятся со всѣхъ сторонъ и сталкиваются другъ съ другомъ. Всевозможныя „точки зрѣнія“ и „принципы“ рекомендуются для улучшенія методовъ воспитанія и преподаванія, или каждое въ отдѣльности восхваляется и превозносится какъ единственное всеисцѣляющее средство. Достаточно вспомнить, слѣдующіе реформаторскіе тенденціи и лозунги въ педагогикѣ: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитаніе, государственно-гражданское воспитаніе, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитаніе по Герbartу, Педагогическое, Дистервергу, національное воспитаніе, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитаніе для труда и посредствомъ труда. Къ этому надо присоединить безчисленныя реформы въ области специальной методики. Подобнаго оживленія въ педагогической жизни мы никогда еще не переживали. Живленіе острадно; однако, наряду со свѣтлыми сторонами есть также и тѣнь, которые заключаются въ распыленіи и ослабленіи силъ, благодаря крайностямъ и одностороннимъ увлеченіямъ, благодаря раздорамъ, взаимному непризнанію и непониманію. Картина, напоминающая вавилонское столпотвореніе. Недостаетъ общей точки зрѣнія, единства, совместной работы, силы, упорства и потому полнаго успѣха.

Мнѣ кажется, и я утверждаю это въ теченіе ряда лѣтъ, что педагогическая проблема дѣйствія, а не ручного труда, или обученія въ мастерской могла бы объединить всѣхъ реформаторовъ и должна бы привести ихъ къ разрѣшенію общими силами основного вопроса образованія и воспитанія. Какъ я мыслю это себѣ въ деталяхъ, могутъ дать понятіе послѣдующія разсужденія о трудовомъ преподаваніи, которое, также какъ и художественное воспитаніе, является лишь частнымъ вопросомъ основной педагогической проблемы дѣйствія въ нашемъ смыслѣ слова. Мы обращаемся поэтому сначала къ подробному разсмотрѣнію проблемы школы труда, во первыхъ потому что она настоятельно нуждается въ критическомъ освѣщеніи, а во вторыхъ потому, что эти разсужденія приведутъ насъ непосредственно къ вопросу объ основномъ педагогическомъ принципѣ дѣйствія. Что трудовое преподаваніе затрагиваетъ собой фундаментальныя вопросы педагогики, ясно изъ того факта, что проблема обученія ручному труду, столь же стара, какъ и сама народная школа и что проблема эта вставала въ теченіе столѣтій, требуя своего разрѣшенія. И если попытки разрѣшенія оставались не исполнѣнными и снова забывались и если современное рѣшеніе вопроса о преподаваніи ручного труда такъ же

несовершенно и не удовлетворяетъ многихъ, то это доказываетъ лишь сколь глубокой, запутанной и трудной является вышеупомянутая педагогическая проблема дѣйствія, поступка или изображенія, лежащая въ основѣ трудового обученія.

Если мы хотимъ съ достаточной полнотой охватить современное состояніе вопроса о трудовомъ преподаваніи и если мы желаемъ съ успѣхомъ принимать участіе въ его разрѣшеніи, мы должны сначала оріентироваться въ томъ, какъ этотъ вопросъ возникъ, какъ онъ расширялся и углублялся и какъ съ теченіемъ времени пытались его разрѣшить.

Б. ПРЕДШЕСТВЕННИКИ ШКОЛЫ ДѢЙСТВІЯ.

1. Трудъ въ педагогикѣ Эпохи Возрожденія.

Вопросъ о трудовомъ преподаваніи возникъ въ эпоху возрожденія, когда воскресла наука и была произведена реформація во всѣхъ областяхъ духовной жизни; въ ту эпоху, когда, по словамъ Sanchez, философы «почувствовали отвращеніе» къ книжной премудрости, когда отказались отъ слѣпой вѣры въ авторитеты, когда снова принялись наблюдать и производить опыты, когда снова начали культивировать чувства и тѣло, и на плоть человѣка перестали смотрѣть какъ на грѣховный балластъ его души, и когда физическія упражненія снова стали считаться составной частью обученія и воспитанія. Раблэ († 1553), который сбрасываетъ съ себя монашескую рясу и становится врачомъ, требуетъ какъ педагогъ физическаго развитія, самостоятельнаго мышленія, образованія для жизни, практической пригодности. Монтень († 1592) пишетъ: „Мой ученикъ долженъ не столько отвѣчать урокъ, какъ выполнять его, онъ заучиваетъ его дѣйствуя“ (срв. Lay, *Exp. Didaktik* 3 Aufl. S. 17 ff.). Коменіусъ († 1670), который тщательно изучаетъ Бэкона и другихъ философовъ, требуетъ въ своей дидактикѣ рядомъ съ умѣніемъ говорить умѣніе дѣйствовать, для того что-бы ученикъ владѣлъ своими силами, избѣгалъ ошибокъ и могъ хорошо и быстро работать.

2. Трудъ въ педагогикѣ піэтизма и эпохи просвѣщенія.

Тридцатилѣтняя война прервала внезапно развитіе школьнаго дѣла. Но когда послѣ нея мы встрѣчаемся съ выдающимся педагогомъ А. Г. Франке: († 1727), то мы снова находимъ ручной трудъ въ педагогической теоріи и практикѣ. Правда, у Франке главной цѣлью ручного труда было: „препятствовать праздности, бездѣлю и дѣтской шаловливости“.

Подобно Коменіусу и Локкѣ (1693) подѣ влияніемъ Монтеня выставляетъ требованіе ручного труда въ своемъ учебномъ планѣ, даже дворянинъ, по его мнѣнію, долженъ изучить какое нибудь ремесло.

Руссо, который был знакомъ съ произведеніями Монтеня и Локка рѣшительно указываетъ на ручной трудъ (1762) какъ на средство духовнаго развитія. „Если меня понимали до сихъ поръ, то должны также понять, какъ я посредствомъ физическихъ упражненій и ручного труда незамѣтно прививаю моему воспитаннику склонность къ размышленію... Онъ долженъ работать какъ крестьянинъ и мыслить какъ философъ“. Онъ долженъ не только просто смотрѣть на производимые эксперименты, но также и самъ изготовлять нужные для опыта инструменты. Посѣщая мастерскія, воспитанникъ долженъ узнавать общественныя отношенія и зависимость людей другъ отъ друга. Въ „эпоху просвѣщенія“ учатъ, что всѣ люди какъ дворяне, такъ и рабочіе разумныя существа и одинаково добродѣтельны по своей природѣ. Устраивайте школы, улучшайте преподаваніе, просвѣщайте—и народная нищета исчезнетъ. Въ это время существуетъ только одна власть въ государствѣ—власть князей и только одно желаніе—благо народа, какъ это доказываютъ Фридрихъ Великій и Иосифъ II-ой. Государство поощряетъ поэтому ремесла и торговлю, приводитъ дороги, улучшаетъ земледѣліе и т. д. Школы должны заботиться объ „общепользныхъ знаніяхъ“ и „навыкахъ“. Въ противовѣсъ филологическимъ школамъ возникаютъ первыя реальные школы, позднѣе также и ремесленные. Реальные школы должны были снабжать человѣка «преимуществами», необходимыми для каждой работы: „вѣрной рукою и глазомѣромъ“. Въ низшихъ школахъ ремесленное обученіе должно было заботиться о развитіи трудолюбія какъ всеобщей человѣческой обязанности. Оно соединялось съ преподаваніемъ другихъ предметовъ или шло рядомъ съ нимъ въ видѣ работы по дереву, вырѣзанія или плетенія, въ видѣ шитья, штопанья и пряденія, въ видѣ садоводства и огородничества, въ видѣ пчеловодства и шелководства. Ремесленные школы, были школами, заработка (Erwerbschulen) онѣ часто такъ и назывались или, какъ это было въ Баденѣ, носили также имя экономическихъ школъ. Въ Богеміи, въ 1787-омъ году насчитывалось около 100 такихъ ремесленныхъ школъ. Въ то же самое время ручной трудъ вошелъ также и въ курсъ среднихъ классовъ въ филантропінѣ Базедова и Зальцмана, но здѣсь уже онъ вводился не изъ народно-хозяйственныхъ, а изъ воспитательныхъ соображеній. Тутъ имѣли въ виду удовлетворить стремленію къ дѣятельности, заполнить надлежащимъ образомъ свободное время и способствовать здоровью учащихся.

Блаше въ Шнепфенталѣ (1804) требуетъ, чтобы между трудомъ и остальнымъ школьнымъ преподаваніемъ была установлена связь. „Образованіе для промышленности“ т. е. такое, которое научаетъ человѣка практически мыслить и дѣйствовать, которое дѣлаетъ его пригоднымъ къ гражданской жизни, составляетъ по мнѣнію Блаше предметъ общаго человѣческаго образованія. Цѣлью является: 1) достиженіе всесторонней ловкости въ употребленіи орудій труда, 2) упражненіе практической смѣтливости, 3) пріобрѣтеніе знаній, 4) любовь къ правильности, порядку и красотѣ въ произведеніяхъ „механическихъ искусствъ“, 5) облегченіе выбора профессіи. Блаше, такимъ образомъ, предвосхитилъ идеи современныхъ защитниковъ обученія ручному труду.

3. Трудъ въ педагогикѣ Песталоцци. Критика.

И Песталоцци, неизвѣстнаго Песталоцци, сторонника социальной и трудовой педагогики, точно также занимала проблема трудового обучения и индустриальной школы и притомъ не мимоходомъ, но въ продолженіе всей его жизни. Находясь, какъ это вполне точно установлено, подъ литературнымъ вліяніемъ Руссо, онъ все глубже и глубже вдумывается въ проблему трудового обучения. Воспитаніе бѣдныхъ дѣтей въ Нейгофѣ (1774—1780) онъ началъ съ мыслью, что ручнымъ трудомъ питомцевъ можно будетъ содержать все заведеніе. Въ качествѣ ремесленного труда были возможны шитье, бумаго-пряденіе, садовые и полевые работы, домашнее хозяйство. Одновременно съ ручнымъ трудомъ, дѣти должны были учиться чтенію, счету и пѣнію. Какъ на одинъ изъ пунктовъ своей педагогической реформы онъ указалъ на «проблему соединенія труда съ преподаваніемъ», «развитіе домашнего и сельского ремесла въ соединеніи съ школьнымъ образованіемъ». Для тѣхъ словъ народа, призваніемъ которыхъ является физическій трудъ, и только для нихъ работа должна стоять въ центрѣ всего воспитанія и къ ней должно примыкать слово поученія. (Seyffarth P. W. III S. 385). Въ 1813 году онъ составляетъ меморіаль для правительства Нейштата подъ заглавіемъ „замѣтки о промышленности, воспитаніи и политикѣ“. Онъ указываетъ тамъ на общественную сторону труда, на его экономическое и социализирующее значеніе и требуетъ, чтобы народное воспитаніе самымъ тѣснымъ образомъ связывалось съ потребностью населенія данной страны, чтобы оно приковывало питомца къ реальности его дѣйствительной жизни, чтобы оно давало ему естественное и общечеловѣческое образованіе, исходя изъ его собственныхъ переживаній. Поэтому въ высшей степени глубокимъ съ психологической и педагогической точки зрѣнія является его положеніе: „жизнь образуетъ“, положеніе, которое онъ называетъ «великимъ, основнымъ принципомъ всякаго сообразованнаго съ природой воспитанія» („Schwanengesang“, „Лебединая пѣснь“). Точно также и дѣтямъ высшихъ слоевъ необходимъ ручной трудъ. Однако, умѣнье, въ которомъ они нуждаются, покоится на обширности и основательности ихъ знаній. Богатый можетъ и долженъ разносторонне пользоваться трудомъ рукъ другихъ людей („Лебединая пѣснь“). Дѣтя богатыхъ родителей слѣдуетъ вести отъ высшихъ понятій къ примѣненію силъ и къ дѣятельности, дѣтя бѣдныхъ родителей, наоборотъ, черезъ примѣненіе силъ, черезъ трудъ и старанія къ мышленію, къ обдумыванью, къ понятіямъ и къ знаніямъ (Рѣчь въ 1818 г.). Установлено, что питомцы Песталоцци въ Ифертенѣ дѣлали изъ глины модели различныхъ формъ земной поверхности, которыя встрѣчались имъ на прогулкахъ, что они занимались также другими ручными работами, столярными, токарными, работами изъ папки. (ср. Rissmann. Handarbeitsunterricht der Knaben въ энциклопедіи Rein'a). Песталоцци различаетъ съ психологической стороны три главныхъ способности: духовную, нравственную и художественную способность, которыя онъ просто обозначаетъ словами: голова, сердце и рука или тѣло. По его словамъ, художественная способность порождаетъ

индустрію, которая относится къ области „художественнаго образованія“, т. е. образованія дающаго техническое умѣніе, что открываетъ намъ всѣ необходимыя средства для того, чтобы внѣшнѣе воплотить творенія человѣческаго духа (интеллекта) и чтобы обезпечить стремленіямъ человѣческаго сердца (нравственности) дѣйствительный внѣшній успѣхъ; это же техническое умѣніе образуетъ въ насъ много навыковъ, нужныхъ для домашней и общественной жизни („Лебединая пѣсня“). Необыкновенно интересны особенно съ точки зрѣнія современнаго положенія психологіи и фізіологіи движенія, взгляды Песталоцци на умѣніе, на искусство, на навыки. Для него умѣніе является „изображеніемъ во внѣ“; оно имѣетъ двѣ стороны, одну внутреннюю, духовную, другую внѣшнюю, физическую. Духовная сторона умѣнія, слѣдовательно навыка, изображенія, дѣйствія заключается „въ развитіи способности мысленія и способности сужденія, которое зависитъ отъ правильнаго развитія созерцательной способности“. („Лебединая пѣсня“, 28). Такимъ образомъ, „азбука искусства“, которую всю жизнь искалъ, но не нашелъ Песталоцци, въ противоположность къ Фрѣбелю имѣетъ предпосылкой мысленіе, а, слѣдовательно, наглядность и „азбуку наглядности“. „Азбука наглядности“, охватываетъ, по его мнѣнію, форму и число, что впрочемъ особенно съ точки зрѣнія современнаго положенія психологіи чувствъ нельзя считать вѣрнымъ. Исслѣдованія Песталоцци, которыя онъ самъ называетъ психологическими, являются часто не психологическими, а логическими. Также и его „азбука наглядности“ куда входятъ форма и число, носитъ не психологическій, а логическій характеръ. Внѣшняя сторона умѣнія требуетъ, по Песталоцци, развитія чувствъ и членовъ, т. е. „силъ“, которыя, какъ онъ говоритъ, лежатъ въ основѣ механизма человѣческаго тѣла и обезпечиваютъ увѣренность движеній руцъ и ногъ. Психическія „силы“, психическія „элементарныя точки“, которыя составляютъ „азбуку искусства“, по которыхъ онъ не могъ найти, суть, какъ показываетъ намъ современная психологія—ощущенія движеній и ихъ слѣды, представленія движенія, имѣющія согласно нашимъ наблюденіямъ и экспериментамъ громадное педагогическое значеніе, на что нами постоянно указывалось уже въ теченіе 20 лѣтъ. Мы изумляемся педагогико-психологической проницательности Песталоцци, когда онъ опредѣленно требуетъ, чтобы внутренняя и внѣшняя сторона изображенія, — теперь мы сказали-бы сенсорныя и моторныя представленія или представленія движенія, —начиная съ колыбели должны быть одновременно вызываемы къ жизни и находиться между собою въ тѣсной связи. Это требованіе, какъ мы позднѣе увидимъ, приводитъ насъ къ важнымъ педагогическимъ слѣдствіямъ. Конечно, инстинктъ развитія дѣйствуетъ также въ сферѣ «художественнаго образованія», однако, педагогика имѣетъ задачей облегчать и исправлять при помощи непрерывной градаціи образовательныхъ средствъ это саморазвитіе, подчиняя его законамъ нравственнаго и умственнаго образованія. („Лебединая пѣсня“, 30). Обученіе искусствамъ должно также сообразоваться съ „индивидуальнымъ положеніемъ“ и строиться на фундаментѣ, заложенномъ въ питомцѣ еще дома. Однако, условія домашней жизни часто бы-

вают ненормальны и неблагоприятны, поэтому необходимы „элементарная гимнастика въ искусствах“, общее упражненіе въ элементахъ различныхъ навыковъ. Другими словами это — „рядъ упражненій, который, переходя постепенно отъ простѣйшихъ къ самымъ сложнымъ дѣятельностямъ, долженъ съ физической необходимостью сообщать питомцу ежедневно возрастающую легкость въ выполненіи тѣхъ дѣйствій, которыя для него необходимы“. Слѣдуетъ исходить изъ простѣйшихъ внѣшнихъ движеній: ударять, носить, толкать, тянуть, вращать, махать. Простыя движенія, являющіяся составными частями сложныхъ, мы назовемъ элементарными движеніями. Мы можемъ, такимъ образомъ, сказать: анализъ былъ доведенъ Песталоцци до элементарныхъ движеній, лежащихъ въ основѣ физическаго труда, какъ его выполняетъ обученный и необученный рабочій и всякій человѣкъ въ своей повседневной жизни. Однако, какъ намъ кажется, Песталоцци не замѣтилъ, что эти элементы содержатся въ простѣйшихъ подвижныхъ играхъ и благодаря имъ могутъ быть упражняемы до совершенства, самымъ естественнымъ образомъ смотря по мѣсту, времени и настроенію, а также, что они примѣняются самымъ пѣлесообразнымъ образомъ въ простѣйшихъ занятіяхъ ребенка дома, на дворѣ, въ саду, въ полѣ. И первой задачей учителя гимнастики должно быть установленіе уже заученныхъ элементарныхъ движеній, улучшеніе ихъ, дополненіе и дальнѣйшее развитіе. Это дополненіе требуетъ, однако, полнаго представленія о всѣхъ элементарныхъ движеніяхъ гимнастики. Таковымъ мы, однако, еще не обладаемъ и должны его сперва приобрѣсти.

То же самое приложимо ко всякаго рода дѣятельности: къ рисованію, къ письму, къ рѣчи и къ пѣнію, къ вязанію, къ шитью, къ игрѣ на фортепіано, и т. д. Письмо, напр., охватываетъ слѣдующія элементарныя движенія:

1. Разгибательное и сгибательное движенія руки, кисти и пальцевъ (для штриховъ вверхъ и внизъ).
2. Движеніе руки, кисти и пальцевъ (при закругленіяхъ направо и налево).
3. Вращательное поворачиванье руки, кисти и пальцевъ (для змѣеобразныхъ и изогнутыхъ буквъ).
4. Движеніе къ себѣ и отъ себя при слѣдованіи руки и кисти по строчкѣ и обратно.

Наблюденіе показываетъ, что ребенокъ овладѣваетъ сначала движеніями руки, потомъ кисти и лишь затѣмъ движеніями пальцевъ. Осознательно-моторное поле въ теменной области коры большого мозга, такимъ образомъ, понемногу дифференцируется. Поэтому вполне естественно требовать, чтобы элементарныя движенія письма сперва выполнялись всей рукой, затѣмъ кистью и лишь подъ конецъ пальцами. Необходимо изолировать ихъ изъ болѣе общихъ движеній, воспринять каждое въ отдѣльности и въ отдѣльности же правильно упражнять. Послѣ того уже легко быстро и увѣренно составлять изъ элементарныхъ движеній различныя старыя и новыя общія движенія и надлежащимъ образомъ въ нихъ упражняться. Элементарныя движенія легче всего приобрѣтаются изъ общихъ движеній, имѣющихъ самостоятельное

значеніе, и получившія извѣстное упражненіе благодаря рефлексамъ, инстинкту, играмъ и всевозможнымъ занятіямъ. Напр., элементарныя движенія письма выдѣляются изъ дѣтскихъ рисунковъ пилы, мяча, пламени, змѣи и т. п., а движенія рѣчи изъ общихъ движеній при произнесеніи имѣющихъ смыслъ словъ.

Этихъ указаній достаточно для того, чтобы признать главной задачей теоріи и практики воспитанія нахожденіе элементарныхъ движеній, ихъ изолированіе и упражненіе въ нихъ, направленное къ тому, чтобы при экономіи силъ и времени добиться болѣе совершенныхъ и съ самаго начала красивыхъ общихъ движеній.

Совершенныя движенія имѣютъ послѣдствіемъ также совершенные результаты въ рисованіи, письмѣ, рѣчи, пѣніи и т. д. Мы, однако, всегда должны имѣть въ виду, что каждое движеніе сопровождается психологическимъ явленіемъ—ощущеніемъ или представленіемъ движенія, что красивая рѣчь, красивое письмо обусловлены представленіями совершенныхъ движеній. Песталотци дошелъ до порога психологіи движенія, которая еще будетъ занимать насъ въ теоріи и практикѣ трудового обученія.

4. Трудъ въ педагогикѣ Фихте.

Понятно, что философъ Фихте заинтересовался соціальной и трудовой тенденціей въ педагогикѣ Песталотци и постигъ его. Въдѣ онъ философъ этического идеализма, для котораго всѣ безъ исключенія вещи являются лишь продуктами дѣйствія, для котораго дѣйствіе первоначально, бытіе же производно. Онъ пишетъ въ своемъ „Опредѣленіи человѣка“, въ началѣ IIIей книги: „Что же это, лежащее внѣ представленія, что я охватываю самыми горячими стремленіями? Откуда эта сила, съ которой оно овладѣваетъ мною? И что это за сосредоточіе моей души, съ которымъ оно соединено, которому оно присуще и которое можетъ быть уничтожено только выстѣ съ моей душою. Не одно лишь знаніе, но дѣйствіе согласно знанію, вотъ твое назначеніе. Такой голосъ звучитъ въ глубинѣ моей души, лишь только я начинаю собираться съ мыслями и замѣчаю самого себя. Не для празднаго самонаблюденія и самосозерцанія, или для размышленія и благоговѣйныхъ чувствъ—нѣтъ, для дѣйствія существуешь ты. Твое дѣйствіе и оно лишь одно опредѣляетъ твою цѣнность.“

Этотъ голосъ выводитъ меня изъ рамокъ представленій, изъ рамокъ голаго знанія къ чему то, лежащему внѣ послѣдняго и противоположному ему; къ чему то, что больше и выше, ибо оно содержитъ въ себѣ все знаніе и конечную цѣль самого знанія. Если я стану дѣйствовать, я безъ сомнѣнія буду знать, что я дѣйствую, однако это знаніе не будетъ само дѣйствіе, а только созерцаніе его... Этотъ голосъ возвѣщаетъ мнѣ какъ разъ то, что я искалъ—нѣчто

лежащее внѣ знанія и по своему существу отъ него независимое... Какимъ же образомъ возникаетъ въ глубинѣ моей души этотъ голосъ, который указываетъ мнѣ путь за предѣлы представлений? Во мнѣ заложено смутное стремленіе къ абсолютной и независимой самодѣятельности. Ничто не является для меня болѣе невыносимымъ, какъ быть только при другомъ, для другого и посредствомъ другого. Я хочу быть и стать чѣмъ нибудь для себя и черезъ себя. Этотъ инстинктъ я ощущаю, такъ-же, какъ я воспринимаю самого себя, онъ неразрывно соединенъ съ моимъ сомосозваніемъ.

Это ощущеніе я выясняю себѣ путемъ мышленія, въ то же время я при помощи понятія надѣляю глазами слѣпой инстинктъ. Я долженъ, слѣдуя этому инстинкту, дѣйствовать какъ самостоятельное существо, такъ понимаю и перевожу я это смутное стремленіе. Я долженъ быть самостоятельнымъ. Кто я?—Субъектъ, и объектъ въ одномъ, постоянно сознающіе и сознаваемое, одновременно и мыслящее и мыслимое. Будучи и тѣмъ и другимъ, я долженъ посредствомъ самого себя породить состояніе, лежащее внѣ понятія... Итакъ я мыслю слѣдующимъ образомъ свою самостоятельность какъ особаго „я“. Я приписываю себѣ способность создавать понятіе, просто потому что я его создаю и я приписываю себѣ способность образовывать именно данное понятіе, потому что именно данное понятіе мною образовано на основаніи абсолютной и совершенной власти моего я какъ интеллекта. Я приписываю себѣ далѣе способность дать внѣшнюю форму этому понятію, при помощи реального дѣйствія, выходящаго за предѣлы понятій; я приписываю себѣ реальную, дѣйственную порождающую бытіе силу, которая есть нѣчто совершенно иное, чѣмъ простая способность образовывать понятія. Понятія эти, называемыя мною цѣлевыми, не должны являться подобно познавательнымъ понятіямъ, изображеніями чего-либо даннаго, но скорѣе предвосхищеніями чего то, что еще должно быть созданнымъ. Реальная сила должна лежать внѣ ихъ и какъ таковая существовать для себя; она должна лишь черезъ нихъ получать свое опредѣленіе, и познаніе наше должно лишь созерцать ее. Подобную самостоятельность я, дѣйствительно, приписываю себѣ въ силу вышеупомянутаго инстинкта“. Фихте выводитъ, слѣдовательно, понятія и бытіе изъ стремленія и способности къ изображенію. Онъ требуетъ поэтому, чтобы воспитанники въ его маленькомъ „воспитательномъ государствѣ“ („Erziehungsstaat“) приучались къ работѣ. Они должны понять, что грѣшно быть обязаннымъ поддержаніемъ жизни чему нибудь другому, кромѣ собственнаго труда. Трудъ долженъ быть облагоустроенъ пониманіемъ, воспитательное государство въ цѣломъ должно самостоятельно поддерживать свое существованіе трудомъ всѣхъ его членовъ и удовлетворять потребности каждаго. Такимъ образомъ, питомцы должны понимать сущность и условія самостоятельности всякаго обществѣ.

Идеи Фихте относительно воспитательнаго государства и труда въ различныхъ формахъ вновь воскресли за послѣднее десятилѣтіе въ Сѣверной Америкѣ и въ Германіи. Мы укажемъ здѣсь пока-что на американскую систему „school-city“ („школьных самоуправленій“), на