

ПРАКТИКА ДАЛЬТОН-ПЛАНА В РОССИИ

ДАЛЬТОН-ПЛАН

И

новейшие течения русской педаго-
гической мысли

Сборник статей А. Г. Бедова, Н. А. Горбунова, Б. Н. Жа-
воронкова, М. Закожурниковой и Б. В. Игнатьева

ПОД ОБЩЕЙ РЕДАКЦИЕЙ
Проф. Б. В. ИГНАТЬЕВА

Кооперативное Изд-ство „МИР“
МОСКВА — 1925

ГИПОГРАФИЯ
иш. ВОЛОДАРСКОГО,
арендованная
„КРАСНОЙ ГАЗЕТОЙ“
ЛЕНИНГРАД,
Фонтанка, 57.

С о д е р ж а н и е.

	Стр.
1. Б. В. Игнатъев. Дальтон-план и ГУС-план .	5
2. В. Н. Жаворонков. Дальтон - план или студийная система	14
3. Н. А. Горбунов. Дальтон-план в свете исследовательского метода .	61
4. А. Г. Бедов. Организация учета работы по Дальтон-плану	145
5. М. Закожурникова. Программа ГУС'а и Дальтонский план в школе 1 ступени .	107

І. Дальтон - план и ГУС-план.

Уже много времени педагогические круги волнует мысль о том, в каком отношении находятся между собою Дальтон-план (Д. П.) и новые программы ГУС'а; согласуются ли между собой эти две новинки педагогической мысли, новинки Запада и Востока педагогического мира, или находятся в противоречии? Некоторые соображения по этому вопросу — задача настоящей статьи. Конечно, чтобы не потерять перспективы, я буду под Д. П. понимать то, как мы видим его применяющимся в Америке и Англии, Д. П. в его чистом виде, на его специфической общественной почве. Это обстоятельство надо иметь в виду для правильности оценки и ясности усвоения тех соображений, какие изложены в настоящей статье.

Конечно, как Д. П., так и комплексная система ГУС'а есть прежде всего определенные системы построения школьной жизни, а не особый метод обучения. Как две школьные системы, вылившиеся в определенные рамки, появившиеся в противовес и исключение старой школьной системы, мы и должны их рассматривать. Если старую школу можно характеризовать, как наследие средневековья, школой учебы с пассивным обучением, где самостоятельности учащегося не отведено места, то в Д. П. мы имеем школьную систему, в которой учащийся делается полусамостоятельным; он все еще связан обя-

зательной для всех общей программой, необходимостью сдать зачет и экзамен, но в подготовке к этой работе ему дана возможность выявить свою индивидуальность; перед нами в Д. П. школа учебы с полуактивным обучением, с полуактивным учащимся. Наконец, комплексная система ГУС'а освобождает учащегося, предоставляя ему самому изучать жизненные явления, проявляя при этом возможный максимум активности; новая трудовая школа имеет в своих стенах активного учащегося, самостоятельно изучающего предмет.

Постановка взаимоотношений между учащимися и преподавателем в трудовой школе, правда, не всеми одинаково понимается. Так в разных опытно-показательных учреждениях Наркомпроса имеются следующие разновидности понимания этого вопроса: 1) ребенок, как существо познающее путем самостоятельного исследования, 2) ребенок, как деятель в различных ему интересных и нужных областях; в обоих этих случаях учитель — «лишь организатор благоприятной среды, а не податель знания и мудрости», но есть и 3) — в школе, осознавшей свои конечные цели, в школе-коммуне: здесь учитель «не только организатор, но и рулевой, который знает, к каким берегам он правит и отыскивает наилучший фарватер к ним» (ст. Е. А. Рудневой, «На путях к новой школе» № 4—5, 1924 г.). Для массовой школы, являющейся вместе с тем и школой государственной, более твердая позиция школы-коммуны является наиболее приемлемой; тем не менее, и это положение несколько не лишает учащегося его самостоятельности в работе по изучению жизненных явлений по комплексной системе, лишь нормируя эту работу областью определенной программы и планом работы.

Таким образом, исторически Д. П. и комплексы ГУС'а наслаиваются на старую школу учёбы, но представляют из себя школьные образования, выросшие на

совершенно разной почве, с разными идеологическими корнями. Рассмотрим же подробнее те русские поправки, какие вносятся в замысел Запада реформировать старую школу учёбы.

В порядке применения исследовательского метода, учащийся в трудовой школе не получает готового материала от преподавателя, а должен сам добыть материал, изучить его самостоятельно и притти к определенным собственным взглядам на вопрос, то-есть изучить вопрос сам, пользуясь лишь руководством и помощью учителя. Такое изучение вопроса очень часто требует выхода учащегося из школы для изучения вопроса на месте, особенно, когда дело касается жизненного или природного явления. Такой выход учащихся не всегда имеет характер экскурсии под руководством преподавателя; очень часто эта работа ведется небольшими группками учащихся самостоятельно, по заранее выработанному плану. Такой *выход ученика из школы для самостоятельной работы* и есть первая русская поправка к Д. П., вносящая существенную и совершенно иную струю активности и самостоятельности в работу детей. Нужно заметить, что самый материал, над которым производится работа в трудовой школе — иной, это область природы, труда, современных общественных явлений; работа детей в области изучения современности и политическая работа требуют также выхода ученика из школьного помещения для самостоятельной работы, но эти вопросы скорее касаются содержания работы, чем метода ее проведения; конечно, в отношении содержания работы разница между западной школой и нашей по программе ГУС'а — огромны, в общем тут редко можно найти точки соприкосновения.

Мы знаем, что комплексирование в трудовой школе идет вокруг одной большой темы — трудовой деятельности людей, а это обстоятельство требует не только лич-

цезрения труда других, но и участия в этом труде, да и участия не просто в труде, а в труде производственном. Участие в общепольном труде, теперь мы это хорошо знаем, возможно для детей даже и самого младшего возраста, и во всяком случае, возможно и обязательно для детей того возраста, которые обычно учатся по Д. П. в школах Запада. Но это участие в производственном труде требует почти всегда не только выхода из школы, но и такой формы школьной работы, каковая совершенно не предусмотрена в Д. П. и не укладывается в его рамки, как плана школьной учебы, но, отнюдь, не участия школы — этой производственной единицы жизни трудящихся — в действительной современной жизни. И в этом *участии школы в общей производственной жизни* мы имеем вторую поправку к Д. П., поправку очень существенную, так как она касается не только изменения установки труда детей, но и вообще установки школы, как общественного и государственного предприятия.

Само собой разумеется, что участие в производительном труде требует применения принципов НОТ'а по отношению к труду физическому и умственному, установления взаимоотношений этих видов труда и вхождения в труд, как неперемного члена, принципа коллективности. Свидетельства М. М. Штейнгауз (см. «На путях к Новой Школе», 1924 г., № 6, стр. 125), определенно указывают, что приучение к коллективной работе не является принципом при организации работы по Д. П. в английской школе. Дело здесь поставлено так: «Коллективная работа особого поощрения со стороны руководителей, очевидно, не получает. Не предусматривается желательности или возможности ее также и в заданиях. Правда, встречается указание обращаться к товарищу, но лишь в крайнем случае: «если вы натолкнетесь на какое-нибудь затруднение, возобновите усилие, постарайтесь сами понять и только, если после

тщетных попыток это вам не удастся, обратитесь к товарищу, а если и он не удовлетворит вас, то приходите ко мне». Коллективной или групповой проработки темы или самого задания здесь нет».

Не стоит долго доказывать, насколько такая постановка дела не возможна в трудовой школе у нас; трудовая школа не только организует работу детей в кружках, открывая возможность выявлению здесь их личных склонностей по в коллективной среде и на общую пользу, но кроме того, часто проводит принцип коллективной работы и в обычных школьных занятиях. Никаким образом ученики в нашей школе не являются случайной группой, каждый член которой самостоятельно готовится к сдаче зачетов и своей будущей жизни, наоборот, учащиеся в трудовой школе ГУС'а совместно решают ряд трудовых заданий, чтобы и в жизни также совместно работать на пользу всей страны, всего Союза, в его стремлении к установлению лучшего будущего, нового общественного строя.

Коллективность в нашей школе понимается не только, как взаимопомощь в преодолении трудностей ученья, совместное обсуждение задач и работ, но и в смысле возможности разделения труда при работе с подведением коллективно лишь итогов, с коллективным синтезом работы. Отправляясь на экскурсию на фабрику, учащиеся трудовой школы разделяют работу по обследованию, фиксации впечатлений, обработке полученных данных, чтобы коллективно лишь заслушать все отдельные отчеты и произвести синтез-сводку. Таким образом, каждый из учеников проделывает различную работу, лишь результаты, синтез делается достоянием всех участников работы. Также, например, и в географии. Когда Европейская часть СССР делится на 12 районов Госплана, то теперь не предполагают, что каждый учащийся изучает все

эти районы по порядку, но они разделяют работу по группам учащихся, каждая из которых изучает подробно свой район и докладывает результаты своей работы общему собранию — только эти результаты и становятся достоянием всех учащихся вместе. Вполне понятно, что такое *коллективное совершение работы* невозможно в Д. П. и является третьей поправкой к нему, решительно меняющей именно систему работы каждого учащегося, решительно влияющей на выработку мировоззрения учащегося, гражданского поведения его, почему делается ясным, что в нашем применении Д. П. есть уже не Д. П., а какая-то другая система, которую можно было бы назвать по первоисточнику ее возникновения ГУС-планом.

Нужно заметить, что комплексный порядок составления заданий по разным предметам, столь характерный для новой школы, совершенно чужд Д. П.-у. Д. П. строится на чистой предметной системе, так как программа школ, работающих по Д. П., не отличается от программ остальных школ, работающих по старой предметной системе. В Д. П. мы имеем предметы: историю, географию и т. п. с соответственными кабинетами. В новой школе ГУС'а этого быть не может, так как все предметы в 1-ой ступени объединены совершенно, во 2-ой ступени также объединены с допущением отдельного преподавания по циклам, которое, однако, не исключает требования строжайшего согласования предметов между собой. Не только занятия по разным циклам должны быть связаны между собою, но необходимы и общие собрания учащихся для подведения связей не только в пределах одного предмета, но также и между-предметных, установления синтеза в конце каждого из пройденных отделов, синтетического разрешения каждой из поставленных проблем. *В комплексности работы по всем предметам*, требующей частого обмена мнений

учащихся при планировании работы, при самом ее совершении и, наконец, при ее учете и оформлении, мы имеем 4-ое отличие современной русской трудовой школы от Д. П.

Незамкнутость работы ученика школьными стенами, участие ученика в общем производительном труде трудящегося населения, коллективность работы, построение работы по комплексной системе — вот четыре основных отличия методов работы в новой трудовой школе от Д. П. Указанные различия не говорят, однако, за то, что между Д. П. и трудовой школой совсем нет точек соприкосновения в деле реформирования школьной работы. Они есть и, прежде всего, — это не классная, а лабораторная организация школы. И. Д. П. и ГУС-план есть лабораторные планы. В трудовой школе мыслится не деление школьного помещения по классам с специфической обстановкой класса, выработавшейся в согласии с методами пассивной работы учащихся в прежней школе, а организация, напр., таких помещений: уголок Ленина, помещение клуба пионеров для общих собраний, помещения отдельных кружков, мастерская, лаборатория (лабораторий несколько в школе 2 ступени, по разным предметам), библиотека-читальня, музей местного края, пришкольный участок со всевозможными отделами и службами (школхоз), — все эти помещения с их специфическим для каждого помещения оборудованием. Конечно, в деталях наш лабораторный план не то, что Д. П., но в общих чертах, по наружности, работа в школе по обоим планам имеет сходный вид.

Для Д. П. характерна точная формулировка заданий и еще более точная их дозировка. «Один из главных моментов, обеспечивающих успешное проведение лабораторного плана, это — правильно выработанные, внимательно учтенные задания. Учет времени и потраченного труда, а главное — учет наличных у каждого индивиду-

дуума в известном возрасте сил, НОТ — вот, что нам нужно» — пишут издатели русского перевода книги Прпста «Год работы по географии по Дальтон-плану» (изд. «Мир» 1924 г.). К такому же выводу о значении Д. П. приходит и П. П. Блонский, когда пишет: «мы очень мало думали раньше о том, что студенческие головы не безграничны по своему объему. Д. П. учит нас вполне практически и конкретно уменью дозировать работу учащегося» («На путях к новой школе» № 3, 1924). Итак Д. П., не касаясь метода работы, даст нам две директивы: 1) предлагать точное задание, а это очень важно, так как часто работа школы по исследовательскому методу принимает форму случайной работы, на случайные темы — темы, не связанные с определенной программой и 2) точно дозировать эти задания, принимая во внимание время, силы и возраст учащегося, давать, следовательно, посильную работу; не нужно доказывать, что школа всех ступеней, от начальной до высшей, никогда последним вопросом не занималась. Головы учащихся всех возрастов считались растяжимыми и были призваны выполнить требования программ, какие в свою очередь получились в результате удовлетворения потребностей различных наук и предметов; только теперь у нас возникает вопрос об ограничении этого научного засилья, этого стремления наук вложиться целиком в головы учащихся двумя принципами: 1) общественной необходимостью тех или иных знаний и 2) посильностью работы по их усвоению для учащихся определенного возраста.

Лабораторный план дает некоторую возможность справиться учителю 1-ой ступ. и с одновременной работой с 2 — 3 группами, так как после планирования работы учитель может отпустить детей для ее самостоятельного проведения в мастерскую, лабораторию, а то и совсем из школы на внешкольную работу, обследо-

ванне и т. п. Вопрос об одновременной работе с несколькими группами—большой вопрос нашей школы, а потому учитель ждет себе помощи в его разрешении (см. «О комплексном преподавании», 1 методическое письмо ГУС'а).

Все сказанное убеждает нас, что в нашей послереволюционной школе за 7 лет ее работы, путем ее исторического развития, выработалась собственная система построения школьной работы, особые методы работы и программы; все это отличается большою цельностью во всех своих отдельных частях. Эта педагогическая работа завершилась составлением программ ГУС'а, в которых отразилась в ее цельном виде, почему план работы школы по программам ГУС'а заслуживает названия ГУС'плана. ГУС'план отличается от Д. П-а, имеющего характер заплата на средневековом методическом рубице старой школы, своей стройностью во всех частях работы школы и учащегося. Если прибегнуть для сравнения к обычной генетической терминологии, то Д. П. есть лишь модификация старой школьной системы, так как по существу школа не изменилась, изменился лишь в некотором отношении порядок усвоения предметов, тогда как ГУС'план есть мутация, когда мы имеем дело с возникновением новой школьной системы, отличной от прежней как в основных принципах, так даже и в мелких подробностях.

Дальнейшие статьи сборника помогают уяснить отдельные фазы и вопросы в связи с Д. П. и его применением в русской школе.

Б. В. Игнатьев.

II. Дальтон-план или студийная система.

До сего времени в педагогике господствует идеалистический подход к объяснению генезиса тех или иных идей, тех или иных явлений.

Появление новых идей, систем, склонны объяснять модою или влиянием запада.

Часто можно слышать, что увлечение Дальтон-планом, например, является модным подражанием Америке и Англии.

Между тем, черты этой системы, даже сама система, под именем студийной системы (русский Дальтон-план), органически выросла из нашей советской революционной почвы. В настоящее время у нас много говорят о русском Дальтон-плане, говорят, что в чистом виде американский Дальтон-план у нас неприменим, и не хотят дать себе отчет в том, что то, что называют русским Дальтон-планом, это и есть студийная система, давно появившаяся и применявшаяся у нас в С. С. С. Р. Не хотят считаться с тем, что, если бы педагогическая почва не была подготовлена революционными исканиями и в частности практикой студийной системы, то никогда бы Дальтон-план не встретил такого внимания и сочувствия.

Идея трудовой школы выросла органически из потребностей социальной революции: подготовить людей труда как физического, так и умственного и строителей борцов за новое общество. Из необходимости—строить

трудовую школу—органически должна была возникнуть проблема более рациональной организации работы учащихся, неминуемо должны были начаться поиски новой системы этой организации. Такие поиски были, и они приняли определенные формы, проверенные опытом, формы студийной системы.

Эти искания новой системы организации работы учащихся тесно, конечно, соприкасаются с вопросами рациональной организации труда. Не даром Э. Паркхерст ссылается на Эмерсона на первых же страницах своей книги ¹⁾ и указывает на связь своего плана с рациональной организацией труда. Применение в педагогической работе рациональной организации труда искала и студийная система.

Это вполне понятно потому, что целью трудовой школы является в первую очередь научить рационально, как следует, работать.

Эта идея новой организации работы не позаимствована с Запада, она выросла органически, как протест против старой школы, которая не приучала как следует работать.

И в самом деле, разве может старая школа выдержать, хотя бы, слабую критику с точки зрения рациональной организации труда?

Старая школа была построена на пассивности ученика. Разве это рационально с точки зрения достижений в педагогической работе?

Старая школа все строила на подневольном труде детей на казарменной организации школы. Разве это рационально с точки зрения тех задач, которые теперь стоят перед школой?

Разве может средневековый монастырский уклад

¹⁾ Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по Дальтону-плану. Стр. 2.

школы и подневольный труд подготовить творца и строителя нового общества?

Разве может допустить современное общество, чтобы школа давала около двух третей брака, как это было со старой школой?

Благодаря нерациональной организации школьной работы (лекциям, классно-урочной системы, авторитарности преподавания и т. д.), 50% учеников оканчивало старую школу, и из числа оканчивающих большинство не было подготовлено к работе. Профессора постоянно жаловались на то, что огромное большинство окончивших старую школу не умеют работать.

Раз старая школа давала такое количество неуспевающих и неумеющих работать, то ясно, что новая школа должна была начать поиски новых методов, новой системы организации работы учащихся.

То же недовольство результатами работы старой школы наблюдалось и в Америке. Е. Паркхерст ¹⁾ на первых же страницах своей книги говорит об этом: «Процент неуспевающих в колледжах и университетах Соед. Штат. очень высок» и раньше: «Среди американских мыслителей Эмерсон один из первых пришел к убеждению, что наша система воспитания и обучения никуда не годится, что идеалы, лежащие в ее основе, потеряли свой смысл. «Мы изучаем слова,— пишет он,— мы проводим в школах и колледжах 10—15 лет и выходим оттуда с пустой головой, с заученными словами, не знаем ничего по существу». Томас Эдисон, судя по недавнему интервью, вполне соглашается с мыслью Эмерсона.

«Возможности развития для человеческого ума почти безграничны, говорит Эдисон, но суть дела вовсе не в том, чтобы принуждать малышей учить то, что им не

¹⁾ Там ж, стр. 2.

хочется: поскольку школа перестает занимать ребенка так же, как игра, она приносит ему вред. Мозг ребенка, повидимому, перестает развиваться в возрасте от 11 — 14 лет. Если заставлять ребенка изучать то, что ему не хочется, и продолжать это до 14 летнего возраста, это значит наверняка ослабить его умственную деятельность навсегда. У детей есть естественное стремление учиться. У них очень велика любознательность, но предмет изучения должен заинтересовать. Этому-то и не выполняют современные педагогические методы. Измените методы и систему и будет больше людей с оригинальным подходом к науке и жизни».

Мысли Эдисона и Эмерсона подтвердили Э. Паркхерст правильность ее исканий новой системы школьной работы, и она стала проводить Дальтон-план в жизнь. Таким образом, и в Соед. Штат., и у нас неудовлетворенность старой школой привели к аналогичным выводам.

Для всех теперь ясно, что педагогический процесс в старой школе шел из рук вон плохо, и все более или менее активные элементы уходили из нее.

Старая школа готовила покорных рабов, а не активных борцов, поэтому она не могла строить работу на активности учеников. Она выпускала липших людей, резонеров, а не людей с определенным мпровозрением, способных работать в коллективе и для коллектива. Она выпускала людей, мало подготовленных для какой-либо работы и в особенности для организационной деятельности. Она напрасно расточала энергию и силы детей. Она шла против их интересов и склонностей п т. д., и т. д. Это было в интересах господствующих тогда классов старого общества. Вот почему на новых основаниях приходится строить новую систему работы учеников в трудовой школе, ради того, чтобы подготовить из них людей труда и борцов за новое общество. *Этими новыми*

основаниями должна быть самостоятельная коллективная работа учеников, отвечающая их силам и интересам, не расточающая, а сохраняющая их энергию, подготовляющая к жизненной работе и борьбе.

Студийная система как раз на этих основаниях и строит работу школьников.

Однако, критика старой школы и попытки построить новую—не сразу привели к новой организации работы в школе. Еще до сего времени школа переходного типа, иллюстративная школа, школа действия, находит многих сторонников и, оставляя старую организацию школы, старое ее содержание, обновляет только методы преподавания отдельных предметов.

Школа действия строит обучение в школе на активности, а не на труде учеников, на доминирующей роли учителя, а не самостоятельной организации своей работы самими учениками, потому что она готовит командиров общества или интеллигентов.

Только борьба за настоящую трудовую школу неминуемо выдвигает вопрос о реорганизации всей школы. о совершенно иной организации работы учеников. Вот почему только в последнее время, когда практически приступили к созданию трудовой школы, выдвинулись организационные вопросы и, в частности, удалось выяснить черты и применимость студийной системы.

Вопрос об иных организационных формах школы и работы в ней был поставлен еще в 1918 году. Тогда впервые был пущен в оборот термин: студия, студийная организация работы.

Первым, кажется, употребил этот термин Н. Преображенский в 1918 г. при организации Академии народного образования в Москве. Было предложено организовать работу студентов по студиям, не только по искусству, но и по образовательным предметам. Видимое дело, практика художественных студий, в которых обу-

чение основано было на самостоятельной и притом коллективной работе участников, дала образец.

В 1919 г. Блоцкий в своей книге: «Трудовая школа», тоже предложил научную работу учеников организовать по студиям: «Что же касается организации научных занятий, то и ее следует представить в виде определенных научных студий (на стр. 9 говорилось о художественных студиях). Таких студий могло бы быть 5: физику - математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская и философско-географическая» (стр. 11).

В том же году и А. Калашников в книге: «Проблема индустриально-трудовой школы» высказался за студийную работу: он предлагал обязательную студийную работу по кабинетам и, кроме того, свободные занятия образовательного характера, вызванные теми или иными событиями внешнего мира или внутри школы (стр. 49). В особенности, думал он, будет плодотворна студийная разработка вопросов из области техники и науки (стр. 27).

Однако, тогда довольно туманно представлялись содержание и организация студийной работы и слабо налаживалась ее практика. Только в 1920 г., на школьно-инструкторских курсах, которые были организованы ныне покойным П. Симагиным и А. Леонтьевым, была применима студийная система и выяснились ее черты. После их оглашения А. Леонтьеву удалось сформулировать тезисы, характеризующие эту систему, их он поместил в 1921 г. в № 1 Бюллетеня Института центр. инструкторов Наркомпроса: «О студийной системе обучения».

Вот они:

1. Студийная система связана с использованием активно-лабораторного метода образования и осуще-

ствления принципов самодеятельности и индивидуализации. Она призвана заменить собою традиционную (классно-урочную) аудиторно-лекционную систему с ее методом пассивного и вербального обучения.

2. При студийной системе занятий вся программа подразделяется на несколько циклов. Каждый отдельный цикл вопросов прорабатывается в особой студии определенной группой курсантов. Но лабораторный метод занятий, метод активного самостоятельного исследования вопроса студийцами требует организованности и сплоченности коллектива, т.-е., чтобы составляющие студийный коллектив студийцы и руководители хорошо знали друг друга. Возможно же все это тогда, когда количественно коллектив студии невелик: максимум 30—40 человек.

Наиболее ценным должно считать не сообщение и получение знаний, а обучение и умение самостоятельно добывать знания. Руководитель должен познакомить главным образом с методологией той или иной научных дисциплин. Отсюда главная задача руководителя студии заключается в следующем: выявив силы и сблизив состав студии, возбудить интерес к предмету, и, раскрыв многообразие сторон его содержания, указать пути и методы самостоятельного индивидуального или коллективного исследования. Далее, руководить самостоятельной работой студийцев, восполняя пробелы и исправляя допущенные ошибки.

Формы работы: в программе студии могут быть вопросы, с которыми студийцы совершенно незнакомы, но могут быть и такие вопросы, с которыми студийцы были знакомы ранее, отсюда и метод работы может иметь две формы.

Первая форма: а) точка отправления — самостоятельное исследование вопроса студийцами (индивидуально), коллективное освещение вопроса в дискуссиях на сту

днейных беседах, синтезирующий доклад резюме руководителя.

Эта форма имеет место, когда предполагается знакомство студийцев с вопросом.

Вторая форма (когда студийцы незнакомы или плохо знакомы с вопросом): а) точка отправления — лекция-доклад руководителя, б) самостоятельная работа студийцев, в) анализ вопроса в дискуссии, г) синтезирующий доклад-резюме руководителя.

Формы коллективной работы: а) общая форма — диспуты и конференции: б) рефераты на определенные темы и свободные темы, в) лекции-доклады руководителей, г) коллективный дневник студийных достижений, ч) протоколирование студийных бесед, чтение и разбор источников и образцов, ж) запись — составление пособий (конспектов, трудовых дневников, библиографических указаний), з) практические задачи и экскурсии (использование экспертов и консультантов).

Формы индивидуальной работы: а) использование книги, схемы, пособия, б) упражнение в дискуссии, в) упражнение в наблюдении, опыте, мышлении, г) упражнение в исследовании, его изложении и заключении в систему.

Одновременность и калейдоскопичность работы должна быть заменена последовательностью и сосредоточенностью. Поэтому студийный час работы должен быть не менее полутора часов с 10 минутами перерыва или без перерыва (в день 4 студийных часа)..

Необходимо составить положение о регулировании студийной работы, каковое должно быть обсуждено, прокорректировано и принято, как обязательное руководство для всех работников в студиях (руководителей и студийцев) в целях создания единого плана управления студиями, а также учета и отчета в их работе»

В этих тезисах не все еще достаточно ясно: взаимоотношение руководителей к ученикам, учет работы, расписание и т. д.

Это вполне понятно: опыт был еще недостаточен.

Мне пришлось руководить одной из студий на этих курсах и принимать активное участие и в выяснении понимания студийной системы, и в ее практическом применении, и в составлении и обсуждении тезисов, и я могу сказать, что уже тогда определились положительные ее стороны и преимущества перед лекционной и семинарской системой, а именно самостоятельность и коллективность в работе студийцев, несомненный интерес к работе при такой системе и наличие учета по существу.

Осенью 1921 г. съезд заведующих ГУБОНО постановил ввести ее в практику школ. В 1921—22 учебн. году Главсоцвосом был издан циркуляр, но он оказался мертворожденным постановлением, студийная система не прививалась, еще сильна была старая школа и борьба велась только за иллюстративную школу. О полной реорганизации школы еще рано было думать. Необходимы были отдельные революционные попытки ее применения в школе, чтобы убедить неверующих в ее применимости.

Вот отдельные §§ этого циркуляра:

*Организация студийной работы в школе II ступени
(Инструкция Главсоцвоса). 1922 г.*

1. *Цель студийной работы:* Постепенный переход от системы занятий по заранее выработанной программе и раз навсегда predeterminedому плану к выработке более свободного плана, который должен строиться в процессе работы учеников в соответствии с их умственными интересами и вопросами, в связи с окружающей жизнью.

2. *Значение студийной работы* в том, что она дает возможность учащемуся всецело отдаться тому роду занятий, к которому у него уже пробудился действительный интерес, что гарантирует максимум достижений в этой области. Самые студийные занятия, как требующие от ученика полной активности, развивают его самостоятельность и настойчивость в достижении самостоятельно намеченной цели.

3. *Условием успешности* студийных занятий является сознательное к ним отношение учащихся и добровольное подчинение их ими же устанавливаемой трудовой дисциплине.

4. *Порядок ведения студийных занятий в школах II ступени.* При ведении студийных занятий в школе II ступени надо иметь в виду, что большинство учащихся, до сих пор работающих в школе по другой системе и не имеющих понятия о трудовой самодисциплине, не могут—сразу перейти на студийные занятия, с гарантией их успешности. При переходе в высшее учебное заведение им придется с самого начала встретиться с студийными и лабораторными занятиями и перейти от обязательного, т.-е. принудительного участия в школьной работе к свободным университетским занятиям. Этот переход будет облегчен, если студийные занятия будут для них введены уже в последний год пребывания в школе 2-ой ступени. Если занятия эти пойдут успешно, а при нормальных условиях работы, в этом нельзя сомневаться, то в дальнейшем они могут быть распространены и на следующие возрастные группы. Возраст, соответствующий времени пребывания в школах II ступени 14—17 лет, является как раз тем временем, когда у молодежи пробуждается самостоятельные умственные интересы, у одних раньше, у других позже.,

6. *Характер студийных занятий.* Отличительной

особенностью студийных занятий является то, что приобретение новых знаний всецело ложится на самого ученика. Руководитель указывает ближайšie, посильные для самостоятельной разработки материалы, а затем ученик сам работает, производя известные наблюдения, опыты или занимаясь по книгам и другим источникам. Результаты своей работы ученик должен непременно дать в таком виде, чтобы они могли быть проверены другими и были наглядно осязаемы им самим. Иными словами, все добытые знания должны быть выражены в рисунке, модели, машине или изложены в письменном виде.

7. *Занятия с участием руководителя* должны быть строго регулярны, т.-е. происходить в определенные дни и часы. Это условие правильной трудовой дисциплины этих занятий. Занятия эти должны продолжаться по каждой студии не менее двух часов подряд и, по возможности не реже двух раз в неделю.

Роль руководителя на этих занятиях заключается в том, что он 1) раз'ясняет следующие задачи на пути дальнейшей работы учеников (эти раз'яснения могут даваться каждому ученику в отдельности или всем, или отдельной группе вместе), 2) помогает ученикам преодолеть встречающиеся на их пути затруднения, 3) раз'ясняет их недоумения и вообще отвечает на их вопросы по изучаемому предмету, поскольку ответы на них не могут быть ими добыты путем самостоятельных наблюдений или изучения материала, 4) проверяет и оценивает результаты работы учеников, 5) следит за правильным применением указанных им простейших методов этой работы.

8. *Самостоятельные занятия учащихся, работающих в студиях.*

Кроме занятий в студии, в присутствии и при участии руководителя, возможны студийные занятия группы

учеников и без руководителя, но совместно и в помещении студии. Кроме того, совершенно необходимы регулярные самостоятельные занятия каждого ученика студии у себя на дому, в библиотеке, в природе, одним словом там, где в его распоряжении будет материал для этих занятий. Совершенно необходимы такие же самостоятельные занятия и для фиксирования добытого материала путем рисунков, моделей, письменного изложения и др. способами.

Эти занятия также должны происходить по возможности регулярно, в определенные заранее самим учеником дни и часы.

15. *Учет работы в студии.* Бюро ведет учет общей работы студии по плану, намеченному всеми участниками совместно с руководителем студии. Бюро следит за заполнением трудовой карточки учащегося, занимающегося в студии, и за правильностью ведения ими трудового дневника-тетради.

Каждый ученик, принимающий участие в студийных занятиях, имеет, 1) личную карточку, куда по семестрам или триместрам и месяцам, вносятся сведения о результатах его работ в студиях, 2) трудовой дневник-тетрадь, куда он сам ежедневно заносит сведения о работах, исполненных им в связи с студийными занятиями. Бюро имеет право во всякое время потребовать от учащегося, занимающегося в студии, пред'явление личной трудовой карточки и его трудового дневника-тетради.

В конце занятий каждой студии бюро студии составляет отчет о характере и успешности занятий в данной студии каждого участника. Характеристики эти утверждаются общим собранием участников студии и вносятся в личные трудовые карточки.

Ученик, успешно выполнивший в течение года все обязательные студийные работы, установленные, как минимум, для желающих получить свидетельство об окон-

чанпи курса школы с студийными занятиями, имеет право на получение такого свидетельства от школы, на основании личных карточек с утвержденными вышеуказанным порядком характеристиками.

Первая попытка—организовать студийную работу — была сделана в Казани М. Камшиловым в 1919 г. Описана она в Казанском Музейном вестнике № 3—6 1921 г. М. Камшиловым была организована историческая студия на 75 чел. Классы были уничтожены, расписания тоже. Учащиеся были поделены на три группы, по изучению вопросов культуры, экономических вопросов и социальных вопросов. Организован был кабинет и журнал. Работа протекала по группам, над книгами и по экскурсионным материалам. Группы о результатах своей работы докладывали всей студии. Вся работа была подытожена выставкой. Вся работа проводилась самостоятельно и коллективно учащимися.

Другие попытки в 1921 — 22г.г. описаны мною в статье: «Лекционная или студийная система» № 2 Бюллетеня Института Организатор Нар. Обр. 1922 г. и «Студийная система занятий 1923 г.» в сборнике: «История и обществоведение в школе». Это были главным образом попытки работ со студентами и на курсах учителей. За последнее время в школе было несколько попыток применять студийную систему занятий.

Так Авдыкович в прошлом 1923—4 г.г. работала по этой системе во 2-ой опытно-показательной школе МОНО. Ей пришлось проработать в 7-ой группе историю капитализма, разбив материал на ряд тем. Прорабатывались темы следующим образом: начиналась работа с вводного слова руководительницы, чтобы поставить тему и заинтересовать ею, затем следовало коллективное обсуждение темы и наметенне плана и способа ее проработки. Выработанный план задания вывешивался для всеобщего сведения.

Дальше отдельно подгруппы и ученики брали отдельные части работы. В процессе работы оформился коллектив и его организация, намечены были формы учета (дневники, записи и тетради, протоколы и письменные доклады с иллюстрациями, рисунками, диаграммами и схемами).

Проработанное отдельными группами докладывалось коллективу, обсуждалось, приводилось в систему с предыдущим, выяснялись завязки для будущего и результат в конце-концов фиксировался в тезисах.

Самостоятельная работа протекала или в кабинете по книгам, в присутствии руководительницы, или в самостоятельном обследовании ремесленных, кустарных мастерских, фабрик.

В результате ученики проводили всю работу самостоятельно и коллективно, работа шла под наблюдением и, когда нужно, с помощью руководительницы; вся работа строго учитывалась всем коллективом по результатам работы.

Так же работал С. Н. Дзюбинский в том же году.

Он прорабатывал в 6 гр. такие темы, как промышленный переворот, французскую революцию и т. д.

Интересно, что многие принимают систему работы, принятую С. Н. Дзюбинским, за Дальтон-план.

Вот описание практики этой системы, сделанное самим С. Дзюбинским:

«Лабораторная практика установила вполне определенную систему ведения занятий. Проработке материала предшествует организационное собрание. На этом собрании преподаватель знакомит учащихся с центральной темой занятий. Это не лекция и не рассказ, а введение в тот круг сведений и вопросов, над которыми придется вести самостоятельную работу. Организацион-

ное собрание может и не ограничиваться одним или двумя уроками, а отнимает ровно столько времени, сколько нужно:

1. Для полного усвоения центральной темы;
2. Для разделения обязанностей (распределения заданий);
3. Указания количества и характера пособий, как и форм проработки и
4. Установления точного срока выполнения задания.

После этого все знакомятся самостоятельно с центральной темой по общим пособиям. И уже затем приступают к углубленной проработке отдельных подтем. В урочные часы лаборанты (из учеников) являются на полчаса раньше других и заготавливают необходимые пособия. Приходящие школьники без всяких разговоров немедленно же, не дожидаясь звонка, садятся за работу. Звонок не должен вносить никакой суеты в занятия. Входить и выходить из лаборатории можно без всякого разрешения, но не более двух-трех одновременно, и без шума.

Кроме часов по общешкольному расписанию, лаборатория открыта и во внеурочные часы: в это время работают уже не определенные группы, а учащиеся разных групп. Работа в большинстве случаев носит характер индивидуальный, так как удалось размножить экземпляры необходимых пособий, но часто занимаются группами, выходя для этого из лаборатории в прилегающий к лаборатории класс.

О сроке выполнения задания вывешивается в лаборатории плакат. По истечении срока группы собираются, происходит коллективный урок. Обмениваются впечатлениями от проделанной работы, выясняется сколько времени каждый работал, сколько и какие пособия использовал. Затем группы, работавшие на однородные

темы, выдвигают устного докладчика. Доклады заслушиваются в таком порядке, чтобы создалось целостное представление о проделанной всей группой работе. Докладчики вывешивают тезисы заранее и прения носят часто боевой характер. Доклады иллюстрируются диаграммами, или иными видами работ, изготовленных на ту же тему другими товарищами.

В заключение преподаватель с учениками подводит итоги проделанной работе и делаются соответствующие выводы. Результаты индивидуальной работы — на большом учетном листе вывешиваются для общего обозрения. Не выполнившие задания видят возле своей фамилии пустую клетку. В клетке же выполнивших задание указаны недочеты и достоинства работы.

С каждой новой темой невыполнивших задания становится все меньше и меньше. Из лучших письменных докладов составляются тематические сборники, которые включаются в каталог, как ценное пособие для младших групп. Новые диаграммы занимают на стене место, освобожденное от старых, переведенных в архивные папки. Лаборанты к определенному сроку приготавливают диаграммы посещаемости и интенсивности лабораторных занятий. Последняя диаграмма показала, что выполнивших задание в лаборатории было 90%. Многие еще до срока заканчивают работу.

Так как программа занятий на целый учебный период (список тем) висит в лаборатории и всем известны темы последующих работ, заранее приступают к составлению списка пособий и к ознакомлению с материалом. Это облегчает и оживляет затем ведение организованного собрания». ¹⁾

¹⁾ Стр. 43 — 45. „Там, где учился Ломоносов“ в сборнике под ред. Б. Н. Жажороноква: Метод занятий по обществоведению, на II ступ.

Несколько иначе прошла у меня работа в 5-ой опытно-показательной школе МОИО в 1922 г.

В 7-ой группе мы должны были прорабатывать историю капитализма. Работать мы условились в кабинете обществоведения Цетр. Гум. Педагогического института из-за отсутствия кабинета в школе.

Работа началась с моего вводного доклада, в котором я развил задачи нашей работы и ее программу и план на целый год.

После знакомства с программой решено было проработать для начала основную хозяйственную ячейку капиталистического и современного общества: фабрику.

Для этого всем коллективом мы направились на быв. Досужевскую суконную фабрику, чтобы ориентироваться в том, что представляет из себя фабрика в целом. После этого мы коллективно разработали план обследования и тогда уже по подгруппам провели работу по ознакомлению с фабрикой, как хозяйственной ячейкой. О результатах работы подгруппы докладывали коллективу. Доклады должны были давать сырой материал в сжатом виде и возможные из него выводы на поставленные нами вопросы. Доклады готовились отдельными учениками, а коллектив, заслушав материал и возможные выводы, обсуждал их, и в тезисах фиксировал результаты коллективной выработки ответов на поставленные вопросы. Только после этого приступил по моим указаниям к работе над книгой.

Интересно отметить, что в данном случае самими учениками было заявлено, что мы работаем по Дальтон-плану. В это время только что начинались об всем разговоры.

Всего выдержаннее, по студийной системе, удалось провести работу этим летом 1924 г., на Центр. курсах для учителей транспортников.

Мне пришлось там прорабатывать тему: «товаро-пассажирский поезд». Тему мы прорабатывали комплексно, а потому началась работа с вводных докладов инженера, обществоведа и естествоведа, в которых они поставили тему и постарались ее оправдать и ею заинтересовать. Дальше была проведена ориентировочная экскурсия по станции, чтобы после нее сами слушатели могли наметить план ознакомления с товаро-пассажирским поездом. По намеченному плану с выработанными вопросами сами курсанты группами собирали материал, группами же они готовили доклады и иллюстрации к ним (диаграммы, схемы, рисунки). Потом в сжатом виде добытый материал докладывался коллективу, на нем обсуждался и делались из него выводы. Результаты работы резюмировались руководителями и фиксировались в протоколах.

В этом опыте коллективное начало было проведено до конца, также до конца был проведен принцип самостоятельной организации и планирования работ учащимися.

И в данном опыте некоторые приняли студийную систему за Дальтон-план.

Каковы же черты студийной системы, которую принимают некоторые за Дальтон-план?

1) Основной признак студийной системы, конечно, заключается в том, что при ней всю работу проводят самостоятельно ученики.

2) Вторым основным признаком является то, что работающая группа организуется в коллектив и работает по принципу разделения труда над одной и той же темой ради достижения одной и той же цели.

3) Работа протекает не в классах, а в жизни или кабинетах-лабораториях и протекает не по часовому расписанию.

4) Работа ведется все время в присутствии руководителя при его инструктировании и, если нужно, помощи.

5) Работа ведется не по темам, намеченным программами, но по планам и программам, разработанным самими учениками применительно к программам.

6. Работа непременно учитывается, но не только формально (протоколы, карточки), а и по существу. Учитывается коллективом по реальным результатам работы (докладам, рисункам, диаграммам, схемам). Совершенно устранен зачет.

7. При студийной системе работы возможно применять всевозможные методы: и лабораторно-трудоу с элементами исследования, и экскурсионный, и драматизации и т. д.

8. При студийной системе возможно работать над любым материалом, взятым из жизни и книги.

В целом же ее можно охарактеризовать, как систему, основанную на самостоятельной коллективной работе учеников, при постоянном участии в ней руководителя и при учете этой работы коллективом по существу, при работе любым методом над любым материалом. Выражается она в том, что: 1) совместно с руководителем коллективно и выясняются цели работы, материал и методы работы; 2) что подгруппы коллективно готовят материал для коллективной обработки; 3) и коллективно, на основании добытого подгруппами материала, добываются те или иные результаты, которые выливаются в ту или иную реальную форму, например: тезисов, схем¹⁾.

Теперь вернемся к вопросу, занимавшему нас в начале.

¹⁾ „Лабораторный метод в обществоведении“ в сбор. „Методы занятий по обществоведению“ под ред. Б. Н. Жаворонкова,

Насколько эта система научно организует труд учеников?

Во 1-х, она приучает работать с определенной целью и работать, как следует. Во 2-х, она заставляет планировать и учитывать работу по существу. В 3-х, она основана на коллективизме, на взаимопомощи и разделении труда, т.-е. на наиболее производительном принципе.

В 4-х, она основана на интересе учеников и склонности их к работе, на их свободе.

В 5-х, она использует наиболее рационально энергию учеников, не утомляя их. В 6-х, она наиболее рационально комбинирует работу учеников и учителей, превращая их из врагов в союзников.

В 7-х, она предполагает работу в лабораториях, кабинетах, без часового расписания, т.-е. в такой обстановке, которая повышает внимание, не рассеивает его и благоприятствует производительности труда.

В 8-х, она дает возможность с успехом работать над любым материалом наиболее совершенными методами.

Таким образом, мы видим, что студийная система во многом идет по пути рациональной организации труда учащихся, что вполне подтверждается результатами ее применения; эти результаты видим из отзывов о них учащихся и преподавателей.

Возьмем на удачу некоторые из них:

Так, преподаватель К. Капустин в своем докладе о практике студийной системы в МИНО формулировал свои отношения к этой системе так:

«Работа по студийной системе начинается с постановки точной узкой цели работы, она выражается в самостоятельном собирании и разработке материала студийцами, заканчивается она коллективным обсуждением добытого и укреплением выводов в тезисах».

«Успех ее зависит от организации работы».

«Студийная система приучает самостоятельно, коллективно работать и учитывать работу».

Вот отзывы слушателей о студийной системе.

«Студийная система одна из самых желательных, она будит интерес среди слушателей, вызывает активность, самостоятельность, приближает руководителя к слушателям, и приучает учитывать работу».

«Студийная система приучает к самостоятельности, к более краткому и надежному усвоению, вызывает обмен мнений и их кристаллизацию. Знания приобретаются легко, с меньшей затратой сил и с большим интересом—этим главным стимулом приобретения знаний. Воспитывает коллективное чувство и мышление, и вынуждает уважать личность, ибо ее осязательно чувствуешь, как мыслящий субъект».

«Положительные стороны студийной системы: а) работая коллективно, обменивались выводами и мнениями, рассматривали его с разных точек зрения; б) она сокращает время и экономит энергию; в) приучает делать доклады и выбирать существенное из массы материала; г) дает наглядное в работе; д) вызывает самостоятельность».

«Студийная работа, как таковая, вообще очень полезна, так как экономит усилие в работе, развивает коллективные навыки, дает возможность слушателям самостоятельно прорабатывать материал, почему этот материал и усваивается прочнее».

И таких мнений большинство.

Понятно, что студийную систему приходится резко противопоставить лекционной и классно-урочной системе, но она не похожа и на семинарскую систему и на кружковую систему.

При семинарской системе обыкновенно руководитель намечал темы для рефератов, потом делал введение в се-

минарий, после чего студенты разбирали темы и по указанным пособиям индивидуально, как умели, писали плохенькие рефераты. Они зачитывались в семинарии, разбирались профессором, редко вызывали какое-нибудь легковесное замечание слушателей, и тем дело кончалось. Ничего общего, цельного не получалось, студенты привыкали работать самоучками.

Отличие семинарской от студийной системы, конечно, в том, что при семинарской системе нет коллективной работы, что работа студентов проходит вне наблюдения и руководства руководителя.

При кружковой системе темы тоже намечаются руководителем, но разработка их идет в кружках. Кружки работают вне поля зрения и контроля руководителя — дома. И в результате лекции руководителя оказываются замененными часто очень плохими докладами студентов.

Отличие кружковой системы от студийной, конечно в том, что при ней принцип коллективности не доводится до конца, и что работа ведется студентами без непосредственного участия и наблюдения руководителя.

Наконец, обе системы дают возможность работать только над книжным материалом и прибегать только к рефератам слушателей.

Это их еще отличает от студийной системы и роднит с Дальтон-планом, к сравнению с которым студийной системы мы и переходим.

Система Е. Паркхерст родилась, как мы уже говорили, из критики старой школы. Впервые в сельской школе она попыталась применить свой план в 1905 г., при работе с 8 отделениями зараз, и только в 1919 году она поставила опыт проведения Дальтон-плана в полной мере.

В промежутке она работала у Монтессори, где утвердилась в своем отрицательном отношении к старой школе.

В 1919 г. она поставила свой опыт применения своего плана в школе для детей калек, а в следующем году (1920 г.) в нормальной высшей школе для мальчиков и девочек в Дальтоне; к 1920 г. план начали применять в Англии, и на конференции в Бристоле в 1922 г. было сделано 10 докладов об опыте применения этого плана.

Распространение Дальтон-плана и в Англии, и в Соед. Штатах шло очень медленно по вполне понятным причинам. Дальтон-план, как и студийная система, является отрицанием старой школы. Но, не смотря на малую практику, черты Дальтон-плана определились совершенно отчетливо.

1) Основным признаком Дальтон-плана является то, что ученики работают самостоятельно.

2) Работают они в лабораториях, а не в классах.

3) Работают они не по часовому расписанию, а самостоятельно распределяют свое время для работы в течение дня в выбранной ими лаборатории.

4) Работают они над книгой по разработанным для них учителем подрядам.

5) Работают индивидуально все над одним и тем же материалом. Коллективные уроки бывают для разъяснений подряда и для корректирования индивидуальной работы (см. стр.: 101, 106, 109, 111, 119 Дьюи ¹⁾).

6) Учитель присутствует при работе учеников в лабораториях и, если нужно, помогает и корректирует работу.

7) Формально работа учитывается по карточкам 3 типов (личная, лабораторная и классная), по существу часто путем зачетов.

В общем эту систему можно охарактеризовать, как систему, основанную на индивидуальной самостоятель-

¹⁾ Э. Дьюи. Дальтоновский лабораторный план. 1923 г.

ной работе учеников по подрядам, выработанным учителем, протекающей в лабораториях, по свободному выбору учеников, в присутствии и под наблюдением учителя, и учитываемой по карточной системе.

Выражается она в том, что:

1) Учитель составляет подробные программы-подряды, рассчитанные на весь год, на месяц и на каждый день.

2) Эти подряды сообщаются ученикам и подробно с ними разбираются.

3) Дальше ученики начинают в лаборатории при учителе индивидуально выполнять подряды, все совершенно одинаковые, но с разной быстротой и в последовательности, выбранной пмп свободно по склонности.

4) Результаты работы просматриваются учителем, это принимает форму зачета, а то и экзамена.

Приходится подчеркнуть, что работа ведется по старым программам и, главным образом, по книге (учебнику). Да и сама Е. Паркхерст ¹⁾ на стр. 19 своей книги замечает, что: «Дальтон-план намечает путь, примиряющий два течения: старой школы, являющейся проводником культуры (готового опыта), и новой школы, которая ставит во главу угла личный опыт, и помогает осуществить задачи старой и новой школы».

Вот это обстоятельство и бросается, главным образом, в глаза при сравнении Дальтон-плана со студийной системой.

Если студийная система порывает и организационно, и по содержанию, и с точки зрения целей, со старой школой, то Дальтон-план порывает только организационно со старой школой, но по целям работы и по содержанию

¹⁾ Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по Дальтон-плану.

работы он почти всецело удерживается на позициях старой школы.

В чем же сходства и отличия этих обеих систем?

Так же, как и студийная система, Дальтон-план основывается на самостоятельной работе учеников.

Обе эти системы порывают с классно-урочной системой преподавания, упраздняя классы и часовое расписание.

При обеих системах работа учеников протекает в лабораториях в присутствии и под наблюдением учителя.

При обеих системах работа строго учитывается.

Но вот, дальше начинаются коренные различия:

1) Если при Дальтон-плане работа протекает индивидуально, и коллективная работа является только подсобной, то студийная система основана, главным образом, на коллективной работе всей группы, а индивидуальная работа, конечно, не устраняется, но она подчиняется коллективу: она становится подсобной.

2) Если при Дальтон-плане все работают по уже выработанным учителем подрядам, то при студийной системе сами ученики вырабатывают себе коллективно подряды.

3) Если при Дальтон-плане все ученики работают над одним и тем же материалом, то при студийной системе работают по принципу разделения труда над материалом, выбранным самими учениками.

4) Если при Дальтон-плане ученики работают, главным образом, над книгою, и трудно применять разные методы работы (на экскурсии отводится, например, только добавочное время вне занятий ¹⁾), работа в мастерских протекает в клубном порядке и т. д.), то при студийной системе возможно работать над любым материалом: и

¹⁾ Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по дальтоновскому плану, стр. 174.

над книгою, и над жизненным материалом вне школы, при студийной системе возможно применять любой метод: и лабораторно-трудо­вой, и с элементами исследования, и экскурсионный, и драматизации, и все вдруг, что почти невозможно при Дальтон-плане.

В особенности, американский Дальтон-план противоречит, по-моему, исследовательскому методу тем, что он дает детальнейшим образом по книге разработанные под­ряды и заставляет всех учеников прорабатывать одно и то же.

5) Если при Дальтон-плане ученики отвечают перед учителем, то при студийной системе они отвечают перед самым строгим судьей — перед коллективом, ибо они работают на коллектив, а не ради удовлетворения только личных потребностей.

6) Если при Дальтон-плане учет ведется формально по карточкам, а учет по существу приходится часто осуществлять в форме зачетов¹⁾, то при студийной системе работа учитывается по существу коллективом по реальным результатам работы, а формальный учет ведется в форме протоколов и дневников.

7) И, наконец, последнее существенное отличие заключается в том, что Дальтон-план опирается на такое содержание работы (см. примерные под­ряды), что он так же далеко, как старая школа, уводит от жизни и организует работу только в лабораториях, а не в гуще жизни, тогда как студийная система опирается на современный жизненный материал и дает такие организационные формы, что можно работать где угодно, а не только в лаборатории. Студийная система вводит в гущу жизни, Дальтон-план отдаляет от жизни.

¹⁾ М. Штейнгауз. Доклад на собрании работников и курсантов Вузов г. Москвы, в сборнике: Военная школа и лабораторный план. вып. II стр. 92.

Однако, интересно сравнить не только теории обеих систем, но их практику и посмотреть, как оценивают результаты применения Дальтон-плана ученики и учителя

Практику применения Дальтон-плана в Америке и в Англии, во-первых, описывает сама Е. Паркхерст в книге: «Воспитание и обучение по дальтону-плану»; во-вторых: Э. Дьюп в книге: «Дальтоновский и лабораторный план», дальше М. Штейнгауз в реферате доклада на собрании работников и курсантов вуз. г. Москвы (8 февраля 1924 г.), помещенном в вып. 2: «Военная школа и лабораторный план» и в ряде статей: Элементарная школа в Англии. «На путях к новой школе» № 3, 4, 5, 6, 1924 г. Средняя школа в Кингстоне. «Вестник Просвещ.» № 9, 1924 г. Наконец А. Линч: Практика Дальтон-плана. Изд. «Мир», 1925 г. и статья Лансберг о работе школы Линча: Лабораторный план в школе Вест Грин. «Вестник Просвещения» № 7-8, 1923 г.

В вышеупомянутом докладе и статьях М. Штейнгауз делится своими впечатлениями применения Дальтон-плана в Англии, с которым она специально познакомилась на месте при командировке в 1923 г.

Оказывается, в Соед. Штатах план прививается очень туго, да и в Англии он осуществляется едва ли в двух десятках школ (на конференции в Бристоле в 1922 г. было доложено всего о 10 опытах).

При чем, М. Штейнгауз даже заявляет, что многие учительницы так изменяют Дальтон-план, что выдают его за свой. «В действительности,—говорит она,—каждый подогнал план под нужды своей школы, и в чистом виде никто не проводит в Англии лабораторного плана».

Для подробного ознакомления с этой практикой я отсылаю к соответствующим книгам; здесь же только укажу, что практика осуществляет главные черты Дальтон-плана: и дозировку подрядов, и индивидуальную ра-

боту учеников, и учет по карточкам, и работу в лабораториях, при отсутствии часового расписания.

Но эта практика показывает, что коллективная работа проводится мало, только как подсобная в классе. Так, в школе в Стретах классные собрания посвящаются, главным образом, ознакомлению с методами работы и мерами предосторожности в опытах (стр. 101 у Дьюи ¹⁾), или для выяснения нового материала старшим ученикам: это сводится в сущности к лекции на тему из какой-нибудь части программы (стр. 106 Дьюи ¹⁾). Одна из преподавательниц в этой школе вот как использует коллективный урок: «Только один раз в неделю я собираю весь мой класс в целом, для выделения наиболее важных фактов подряда», стр. 109 ¹⁾). Другая дает тоже один общий урок в неделю, «Здесь, — говорит она, — я выясняю те части программы, которые представляют затруднения для индивидуальной работы. Мои классные уроки я использую для: 1) учета самостоятельной работы детей; 2) обсуждения добытых каждым результатов; 3) разбора общих затруднений; 4) совместного обсуждения данных, полученных из практической работы; 5) сообщения новых фактов, которые, по-моему, ты не сумеешь отыскать сами; 6) содействия связыванию новых знаний со старыми и, по возможности, установлению новых выводов.

Мои затруднения были следующие: в виду того, что ученицы работают раз... темпом, часто трудно подобрать общий урок, подходящий для всех» (112 стр. ¹⁾ Дьюи). Ученики также отмечают, что коллективные уроки помогают им, главным образом, в их индивидуальной работе, стр. 119 Дьюи. ¹⁾

М. Штейнгауз же сообщает, что на ее вопрос: прорабатывается ли программа совместно с учениками, и каково

¹⁾ Э. Дьюи: Дальтоновский лабораторный план.

самоуправление учащихся при Дальтон-плане, получила презрительный ответ: «Это русские штуки, мы их не знаем»¹⁾. Дальше, американская и английская практика показывают, что работа ведется учениками по книге и часто напоминает более совершенный способ приготовления уроков, но только не на дому, а в лаборатории. При чем эта работа заканчивается форменными зачетами и экзаменами.

«Во всех школах 2-й ступени, — пишет М. Штейнгауз, — мне говорили, что лабораторный план, кроме проверки, которая проводится на самих уроках, и кроме тех работ, которые просматриваются учителями, требует еще экзаменов. Такие экзамены устраиваются в конце каждого триместра. Это несколько нарушает жизнь школы, впрочем, может быть, только с точки зрения постороннего человека, желающего познакомиться с лабораторным планом. Экзамены идут почти по всем предметам и длятся 1—2 недели. Они состоят, большей частью, из письменных ответов на ряд вопросов и задач».

1) Эти экзамены становятся необходимыми, потому что учет ведется не по существу, а формально, по времени, по карточкам.

2) Всю работу по выработке заданий подрядов ученикам выполняет сам учитель, ученики в этом не принимают участия, ответственность за выполнение этого задания приходится нести ученикам не перед коллективом, а перед учителем.

3) Таким образом, английская практика показывает, что Дальтон-план страдает индивидуализмом, тем, что учет поставлен неправильно, только формально, хотя в

1) М. Штейнгауз: Доклад о практике Дальтон-плана на собрании работников и курсантов Вузов г. Москвы.

этом гвоздь системы, и что дозировка заставляет сбиваться на задавание уроков, только в иной форме.

Практика показывает, что в чистом виде план не проводится в английских школах. Как же оценивают практику Дальтоу-плана английские учителя и ученики? Я не буду приводить всех отзывов, помещенных Е. Паркхерст¹⁾, приведу один, объединяющий многие: стр. 129.

Вот:

1. Дальтон-план ведет к *индивидуализации* работы. Он помогает понять ребенка и считаться с его затруднениями.

2. Между учащим и учащимися устанавливается взаимная симпатия. Ребенок привыкает смотреть на учителя как на друга, подходит к нему со многими вопросами.

3. План вызывает самостоятельность. Работа с самостоятельными детьми особенно радостна.

4. Работа детей стимулирует интерес учителя. Каждый ребенок выполняет свою работу по-разному, и подход учителя к детям становится разнообразнее. Учитель освобождается от фиксированного классного метода.

5. Составление месячных программ в письменном виде систематизирует весь план курса.

6. Учитель может отдавать всю свою энергию и время на помощь детям в занятиях, потому что вопросы дисциплины отходят на задний план.

А вот отзывы детей.

Л. — 12 лет. «В этой школе, если ученик не в силах работать по какому-нибудь предмету так же быстро, как другие, он может использовать больше времени, а все же сделать все. Поэтому мне здесь нравится. Учетные карточки помогают работать скорее, потому что видишь

¹⁾ Там же.

сколько сделано. Дети работают лучше: всем хочется кончить программу, и по учетным подрядным карточкам видно всем, кто сколько сделал. В других школах, если вы на уроке математики в классе, то вы не можете уйти, когда вы устали и заняться английским, а в нашей школе можно заниматься математикой, потом пойти в какую-нибудь другую лабораторию и снова вернуться к математике, если захочется. В других школах вы должны работать каждую минуту, и если вы хотите немного вздохнуть, вас сейчас же понукают. Здесь можно остановиться и отдохнуть и потом снова приняться за работу».

Д. — 10 лет. «Если вы в другой школе занимаетесь по географии, то хоть вы и не кончили, вы должны идти на математику и там сидеть и терять время, потому что по математике вы уже все сделали. В этой школе можно время, сэкономленное по математике, потратить на географию, и у вас хватит времени, чтобы кончить все по географии. Если делаешь уроки вечером — чувствуешь себя усталым в школе. А здесь, если ты устал — можешь посидеть, почитать, и очень скоро опять хочется работать. Никогда не сделаешь хорошо то, что заставляют».

Н. — 9 лет. «В других школах, если не успел сделать заданное в школе, надо учить дома и ужасно устаете. А здесь доканчиваете на другой день. Мне нравится план, потому что для работы здесь достаточно времени, и, если ты устал для одной работы, можешь взяться за другую. Здесь мне нравится больше, чем в других школах. Главное, потому, что, когда пропустишь, можно доделать работу на другой день. В других школах назначают на работу 50 минут, а тебе, как-раз, не надо столько времени, а то дадут слишком мало времени. А надо, чтобы времени было довольно, — ни мало, ни много».

Г. — 10 лет. «Мне нравится план потому, что можно работать и идти дальше и не дожидаться тех, кто работает медленно».

А. — 9 лет. «В конце месяца, если сделаешь всю работу хорошо, ты сам доволен и можешь перейти в старшую группу».

Таким образом, из этих отзывов видно, что Дальтон-план заинтересовывает детей, дает простор индивидуализму, облегчает работу и приучает работать, но работать, главным образом, над приготовлением уроков.

Теперь обратимся к русской практике.

Из всех опытов применения Дальтон-плана, а их я знаю более трех десятков, только в одном случае применяли его вполне по Е. Паркхерст. Это было в 1923—24 г. в бывшей Флеровской гимназии. Там завели строгую дозировку подрядов, всю работу из класса перенесли в лабораторию, т.-е. классы превратили в лаборатории, завели карточки для учета и т. д., и т. д.

В результате опыта получилась любопытная картина: огромное большинство учеников оказались за систему. Она их больше удовлетворяла по сравнению со старой школой (до проведения опыта школа работала, как работают старые хорошие гимназии). Зато учителя в большинстве были против системы, потому что она требует от учителя больше труда и внимания в отношении дозировки подрядов и заставляет его превратиться из вещателя истины в помощника учеников в их самостоятельной работе.

Этот опыт обнаружил, что коллективности в работе при данной системе очень мало. Общие уроки уходят на раз'яснение подрядов и на зачеты. Без зачетов никак не обойдешься. Этот опыт показал, что система предполагает работу над книгой и великолепно уживается со старыми программами и старым материалом (работа шла по программам минимум МОНО). Опыт

показал, что учет по карточкам является учетом формальным, а не по существу, а потому необходимы зачеты.

Т.-е. данный опыт подтвердил все те дефекты, которые, с нашей точки зрения, обнаружались и в английском опыте.

Пытались применить Дальтон-план разного типа школы: и рядовые школы, и опытные, и совпартшколы, и военные школы (там даже этот опыт был предписан) и высшие. Опыты эти описаны в ниже приводимых книгах и статьях. Этот опыт можно было бы классифицировать следующим образом:

1) Одни брали за основу Дальтон-плана и вносили в него те или иные поправки.

2) Другие вносили в него такие существенные поправки, что превращали его в студийную или какую иную систему (рус. Дальтон-план).

3) Третьи пытались соединить Дальтон-план со студийным методом.

4) Четвертые смешивают лабораторный план с лабораторным методом.

Об опыте военных школ рассказано в 2-х сборниках: «Военная школа и лабораторный план».

Об опыте партшкол рассказано в сборниках 4-ом и 5-ом: «В помощь совпартшколам и школам взрослых повышенного типа».

Об опыте некоторых рядовых школ рассказано в сборнике: «Дальтон-план в русской школе».

Кроме того, ряд опытов описаны в журналах: «На путях к новой школе», «На третьем фронте», «Коммунистическое просвещение», «Путь просвещения», «Шлях до коммунизму» и т. д. и т. д.

Рассмотрим поправки к Дальтон-плану по типам школ.

Опыт работы по Дальтон-плану проводился в целом ряде военных школ.

Так проводился лабораторный план в 4-ой киевской артиллерийской школе по тактике, артиллерии, географии и т. д. ¹⁾).

По географии пришлось наметить коллективные занятия, а в особенности пришлось их ввести по тактике. Пришлось этой школе отступить от способов учета и для учета по существу ввести товарищеские характеристики. Частичные изменения в сторону большей коллективности в работе пришлось ввести 5-ой кавалерийской Елисаветградской школе и 14-ой Полтавской пехотной школе ²⁾).

Коллективные занятия пришлось ввести и школе В. Ц. И. К. ³⁾ по тактике.

То же сделала и высшая техническая школа стрелковая.

То же сделали и Новочеркасские командные курсы ⁴⁾).

В чистом виде пока Дальтон-план нигде еще не проводился. Зато описан один опыт применения Дальтон-плана, который скорее можно назвать опытом проведения студийной системы.

«В высшей военной броневой школе раньше, чем перейти к Дальтон-плану велась агитация за него, были пересмотрены планы и программы, организованы лаборатории, написаны инструкции» и вот что мы находим в этой инструкции: ⁵⁾ (стр. 137).

«Каждая работа должна складываться из 3 моментов:

1. Задание. Преподаватель объясняет цель работы, указывает способы, источники, пособия и время выполнения.

¹⁾ Военная школа и лабораторный план, вып. I.

²⁾ Там же.

³⁾ Там же.

⁴⁾ В сборнике в помощь совпартшколам, вып. 4, ст. Я. Ланглина.

⁵⁾ Военная школа и лабораторный план, вып. II.

2. Самостоятельная работа слушателей. Преподаватель только руководит, т.-е. по мере надобности указывает порядок работы, помогает распределить ее рациональным способом, а главное является удобным и постоянным справочником. Слушатель в порядке задания должен выполнить работу, т.-е. усвоить материал, получить практические навыки и сделать вполне самостоятельные выводы.

3. Разбор работы. Слушатели суммируют свои результаты и в порядке взаимного обмена мнений добиваются правильных единообразных выводов. Преподаватель направляет эту работу, укладывает ее в определенные формы и рамки, разъясняет ошибки, отвечает на возникшие вопросы и, наконец, в краткой и ясной форме делает общую сводку и окончательно, если это требуется, формулирует нужное понятие или теоретическое положение курса».

В этой же школе карточку учета замепилл журналом учебного отдела ¹⁾).

Наконец, высшая объединенная военная школа имени главкома С. Каменева в Клеве попыталась соединить лабораторный план со студийным методом, определив их следующим образом:

«Лабораторный план есть такая конструкция прохождения системы школьных предметов, при которой каждый предмет, разбитый на ряд задач (узловых тем), самостоятельно прорабатывается слушателями в лаборатории или иных приспособленных помещениях», стр. 170.

Студийный же метод они понимают и применяют следующим образом: часы, отведенные для проработки темы студийным методом, используются таким образом: а) вводная беседа (1 час). б) Самостоятельная прора-

¹⁾ Там же.

ботка вопроса для решения задачи, при чем ответ или решение должно быть окончательно сформулировано в письменном виде (3 часа). в) Пленум: 1. Оценка ответов или решение с дискуссией. 2. Заключительное слово преподавателя (2 часа). Итого на всю тему 6 часов. Стр. 172.

Из этого отчета не ясна разница лабораторного плана и студийного метода, то и другое сливается и напоминает студийную систему.

Еще более путаницы вносит в вопрос в своей статье Н. Александер: «Оценка знаний в связи с лабораторным планом обучения». (Военная школа и лабораторный план). Он называет лабораторный план лабораторным методом, смешивая план с методом, что, конечно, недопустимо. Однако, совершенно правильно предлагает тот же Александер внести в практику Дальтон-плана коллективность и видоизменить форму учета—учитывать работу по существу, т.-е. уничтожить зачеты.

Описан также целый ряд опытов работы по Дальтон-плану в совпартшколах.

Во всех этих опытах в Дальтон-план внесена поправка в том смысле, что введена коллективная работа.

Так в Донецкой ¹⁾ Губсовпартшколе ведутся коллективные работы в кружках, индивидуальная работа рассматривается, как подготовка к коллективной, введен качественный учет.

Так ²⁾ в Харьковской совпартшколе все занятия начинаются конференциями, конференциями они и кончаются, введены письменные ответы.

В Пермской совпартшколе коллективное исполнение заданий является правилом работы ³⁾.

¹⁾ Шлях до коммунизму, № 2, 1924 г.

²⁾ Там же, № 4, 1924 г.

³⁾ На третьем фронте, № 1, 1924 г.

Точно также в Ярославской ¹⁾ совпартшколе введены коллективные занятия.

Опыт Ленинградской ²⁾ совпартшколы, описанный Е. Брюнелли, привел педагогов этой школы через введение коллективных занятий к студийной системе и к отмене американского способа учета.

Вот как они формулируют свой вывод: «теоретически дело нам представляется так. В лабораториях курсанты должны самостоятельно прорабатывать материал и делать каждый свой вывод. Затем, в классе происходит нечто в роде конференции дискуссии, где каждый курсант выступает с подготовленными и обдуманнми сведениями. Преподаватель руководит дискуссией. В результате должно быть выведено коллективными усилиями решение данного вопроса и установлена его связь со всем курсом». Стр. 55. Чрезвычайно неудачную статью в сборнике: «В помощь совпартшколам и школам взрослых» № 4 дает А. Рындич. В ней он путает лабораторный план с лабораторным методом: «Надо уяснить, что лабораторный метод или план мы противопоставляем лекционной системе», — говорит он на стр. 9. — Каким образом он ухитряется противопоставить метод системе, а план отождествить с методом, наверное, знает только он, а между прочим статья обещающего и руководящего характера: Вопросы совпартшкольной методики, в сборнике: «В помощь совпартшколам и школам взрослых», вып. 4. Мы считаем, что системой следует конечно называть сочетание элементов работы т.-е. это вопрос организационный, методом следует называть способ работы.

В общем в данной статье невероятная методическая путаница. А. Рындич методом называет, например, краеведение и т. д. п т. д.

¹⁾ Наш труд, № 4, 1924 г.

²⁾ Коммунистическое просвещение, № 2, 1924 г.

Целый ряд рядовых школ, а также и опытных, пытались проверить на опыте Дальтон-план и все они вносили поправки в него.

Так, в дебальцевской школе ¹⁾ семилетке были введены клубно-групповые запяття.

В 16 детском доме ²⁾ в Москве ввели коллективные занятия.

В 14 опытной школе МОНО, занятия велись и коллективно и индивидуально, изменены карточки учета. Этот опыт описан в данном сборнике.

Еще до появления Дальтон-плана в России Клод ³⁾ в Курске пришел к системе работы очень похожей на студийную. Свой опыт он построил на следующей схеме: «1. Определенный отдел, подлежащий проработке, мы подвергаем детальному разбору в группе для полного выяснения цели его усвоения, практического значения, методов и пр.

Параллельно с этим, находясь в тесной связи с сахарным заводом и его хозяйством, мы принимаем от него и практические задания, связанные с усвояемым курсом.

Затем по выяснении цели и направления, совместно с детьми разрабатывается план ближайших выполнений.

2. По коллективному плану дети затем приступают к индивидуальным работам, пользуясь помощью руководителя и его ассистентов из лучших учеников предмета.

3. По окончании индивидуальных работ и основательного изучения их руководителем, каждый из детей делает в группе отчет, имеющий целью установить его знания, и его умения, и его понимание целей. Это, согласен, не совсем удачно, в первом письме я и назвал это зачетом,

¹⁾ Путь просвещения. № 3, 1924 г.

²⁾ Школа и жизнь, № 4, 1924 г.

³⁾ На путях к новой школе, № 3 (6) 1923 г.

хотя и с оговоркой, что наша система зачетов отличается от обычно понимаемых. В заключительной работе руководителем производится координирование отдельных выполнений, создается база для следующих заданий, разъясняются и учитываются ошибки, совершенствуются технические приемы работы».

Почти к студийной системе пришла в своем опыте школа 2 ст. на ст. Свеча ¹⁾ Сев. ж. д. Она называет свою работу лабораторно-исследовательской, по заданиям. Она предполагала заканчивать свои работы коллективными подытоживаниями.

Зато почти по Дальтон-плану работал дом юношества ²⁾ «Искра» в г. Воскресенске, но и он пришел к выводу о необходимости большего числа коллективных занятий и ввел учет по дневникам.

Опыт ленинградской школы 2 ст. ³⁾, описанный И. Якимовым, близко походит к Дальтон-плану, но и он приходит к выводу о необходимости отменить зачеты и усилить коллективную работу. На коллективной работе строится Дальтон-план в Луганской ОСП школе ⁴⁾.

Применялся Дальтон-план и в школах для взрослых и в вузах.

На Дону на рабфаке ⁵⁾ пришли при применении Дальтон-плана к выводу о необходимости усиления коллективного начала, потому, что воспитателе активного работника достигается при применении плана, ставящего во главу угла коллективный труд.

На рабфаке ⁶⁾ при Педагогическом Институте имени

¹⁾ Просвещение на транспорте, № 8, 1924 г.

²⁾ Вестник Просвещения, № 1, 1924 г.

³⁾ В сборнике: Дальтон-план в русской школе.

⁴⁾ Шлях до коммунизму, № 5, 1924 г.

⁵⁾ Коммунистическое просвещение, № 1, 1924 г.

⁶⁾ В сборнике: Дальтон-план в русской школе, ст. А. Липовский, 21 стр.

Герцена в Ленинграде была сделана попытка проработать комплекс Ленинград по Дальтон-плану. В результате был усилен коллективный момент в большей мере, чем при американском Дальтон-плане.

На киевских русских 3 летн. педагогических курсах тоже был проработан комплекс Киев. Руководители пришли к выводу, что лабораторный план—начинавшие индивидуалистическое, тогда как боевой лозунг дня коллективизм. Пришлось им отказаться и от формальных форм учета и принять письменные конспекты. Пришлось также отказаться и от подрядов—контрактов.

В конце-концов эти курсы пришли почти к студийной системе: «Темы раздавались одновременно всем учащимся данного курса, так, что тема, наприм., о каменном угле составляла часть более обширной темы о горно-заводской промышленности вообще. Эта большая тема и делилась на частные, поручавшиеся группам. Также при раздаче тем устанавливался срок отчетов о выполненной работе. Таким образом, каждый наперед знал, когда ему придется отчитываться. В назначенный день один из группы, по моему назначению, делал основной доклад, а остальные поправляли докладчика в общей части темы и дополняли в отношении частной стороны вопроса, которая каждому была персонально поручена. Доклады обязательно сопровождалась демонстрацией изготовленных каждым членом группы соответствующих диаграмм и картограмм. Эти графические работы, исполненные в крупном масштабе, допускающем обзор их сразу всей аудиторией, подвергались общей критике, как и устные доклады. Составление конспектов и тезисов для учета было сохранено. ¹⁾ 77 стр.

¹⁾ В сборнике: Дальтон-план в русской школе ст. В. Буданова, стр. 71 и 77.

Применялся Дальтон-план и в Курском педтехникуме¹⁾. Однако, там вернее лабораторный метод по литературе, а не Дальтон-план.

Дальтон-план с незначительными поправками применялся в Харькове²⁾ на вечернем рабочем техникуме народного хозяйства. Но и в этом опыте некоторые преподаватели пришли к выводу, что в отношении коллективности и учета он мало удовлетворителен.

Практика проведения Дальтон-плана на Московских высших политико-просветительных курсах привела к решительному выводу о необходимости ослабления индивидуальной работы и усиления коллективной и отмене карточек учета. Была введена групповая разработка материала и коллективный разбор результатов работы, был введен институт секретарей групп и практика этих курсов приблизилась к студийной системе. «Так, например, при изучении вопроса «промышленность», коллектив студентов распределил между собой отдельные пункты по группам, которые должны собрать материал, а затем сумму добытых данных сообща обработать, формулировать и через выборных докладчиков доложить общему собранию для обсуждения и окончательных выводов из всего материала³⁾».

Частично осуществлялся Дальтон-план в Академии социального воспитания, где видоизменили карточку учета, на рабфаке при Московском университете и в др. учебных заведениях, и везде вносился корректив в виде усиления коллективной работы.

Видимое дело, практика применения Дальтон-плана в С. С. С. Р. неминуемо ведет нас к коллективности в

1) В сборнике: Дальтон-план в русской школе ст. И. Плотникова.

2) Путь просвещения, № 6, 1924 г.

3) Коммунистическое просвещение. № 1, 1924 г.

работе, т.-е. к студийной системе (русскому Дальтон-плану).

Интересно, что отношение учеников и слушателей к Дальтон-плану повсеместно положительное. В некоторых школах за Дальтон-план высказывалось до 99%, в других ученики и слушатели из противников превращались в рьяных сторонников.

Однако, учащим приходится находить в ней и недостатки и вносить поправки.

Подытоживая опыт целого ряда школ, Г. Зоргенфрей¹⁾ указывает главные поправки к Дальтон-плану которые делают практики и среди них две:

5) в лабораторную работу необходимо ввести коллективный элемент.

6) американский способ учета работы учащихся для нас не приемлем.

Дальше он указывает на те опасности, которыми грозит применение американского Дальтон-плана. 1. Возможен крайний индивидуализм (ставка на сильную личность).

2. Вместо трудового подхода может установиться кабинетный характер работ.

3. Школа в рабочие часы превратится в молчаливое царство: учащиеся будут поставлены в условия ориентации на книгу.

4. Занятия будут носить антикомплексный характер.

Но, вот против чего он не предостерегает, это против того смешения лабораторного плана с лабораторным методом, которое он допускает при описании опыта С. Дзюбинского. С. Дзюбинский работал лабораторным методом по студийной системе и, конечно, будет отри-

1) Г. Зоргенфрей: Дальтон-план в русских школах по данным педагогических журналов, 108 стр.

цать, что он работал по Дальтон-плану. В его опыте нет ни подрядов, ни индивидуальной работы учеников, ни учетных карточек, ни зачетов и т. д.

Так же, как и Н. Рындичу, Г. Зоргенфрею нужно помнить, что метод и система не одно и то же.

В особенности против практики Дальтон-плана по американскому образцу предостерегает А. Миртов¹⁾.

Он отмечает следующие недостатки Дальтон-плана:

1. Дальтон-план глубоко индивидуалистическое начинание, он противоречит коллективной работе учащихся.

2. Мы мечтаем об оборудовании лаборатории-музея самими учениками. Дальтон-план предполагает вполне оборудованные лаборатории.

3. При Дальтон-плане устраняется живое слово, как руководителя, так и воодушевленного своим открытием, новыми выводами и успехом ученика.

4. При Дальтон-плане ученики максимально самостоятельны, но работают по заданиям. Где же развитие творчества и инициативы?

5. Максимум времени и сил ученик отдаст не любимому предмету, а наиболее трудному.

6. Возможны бесконечные злоупотребления и обходы не только сознательные, но и невольные.

Дальтон-план, по его мнению, патентованное средство по достижению быстроты обучения, в смысле приобретения знания, но неправильных приемов и методов работы. Ведь, каждый ученик работает, как сам знает. А он чаще всего, именно, и не знает, как надо работать. В коллективной работе, он усваивает наиболее надежные и экономные методы.

¹⁾ А. Миртов: Дальтоновский школьный план. Просвещение Донбаса, № 8.

Мы вполне согласны, что практика применения американского Дальтон-плана подтверждает эти опасения, но они все устраняются при применении студийной системы (русского Дальтон-плана).

Теперь нам остается выяснить одно обстоятельство: получается ли при студийной системе объем знаний, как при Дальтон-плане?

Конечно, да, коллективная работа перед работой в кружках и коллективная работа после проработки материала в кружках дает как раз общий для всех объем знаний, который и фиксируется в тезисах. Благодаря коллективной работе получается даже огромный плюс в знаниях; он в том, что к общему объему знаний прибавляется тот, который получается в результате кружковой или индивидуальной работы.

Кроме того, ведь при проработке подтем без общего объема знаний не обойдешься и его приходится приобретать. Практика это вполне подтверждает. Так в работе на центральных курсах для учителей транспортников благодаря работе по студийной системе в три дня, при коллективной работе на тему: товарно-пассажирский поезд курсанты получили такой объем знаний, который они не смогли накопить за все предыдущие годы работы в транспортных школах. В барыше у них еще оказались проработанные чрезвычайно подробно такие подтемы, как паровоз, вагон, рабочие, и т. д. Что касается суммы навыков, то при студийной системе их приобретается гораздо больше, чем при других системах, да и они основательнее. Это подтвердили и опыты С. Дзюбинского, и В. Авдыковича, и К. Капустина и мои.

Однако, не это, конечно, решает вопрос о выборе той или иной системы. Решают его те задания, которые стоят перед школой, решает его то, в каком отношении данная система находится ко всей организации школы?

Постараемся с этой точки зрения на основании изложенной теории и практики обеих систем дать ответ:

Какая система готовит человека труда как физического, так и умственного?

Конечно, студийная система, потому, что она предполагает не только труд умственный над приготовлением уроков по книгам.

Какая система приучает к коллективной работе? Ясно, что студийная система.

Какая система готовит не только активного исполнителя, но и организатора? Конечно, студийная, потому что она с начала до конца всю организацию работы передает ученикам.

Какая система подготавливает скорее борца за новое общество? Конечно, студийная, которая ведет в гущу жизни и приучает работать коллективно над жизненным материалом, а не только над книгой.

Какая система научит вообще работать хорошо? Конечно, студийная, потому что она заставляет учитывать работу по существу и отчитываться перед коллективом, а не перед учителем на зачетах.

Какая система более опирается на коллектив учащихся, а не на учителя? Конечно, студийная.

Вообще же практика показывает, что Дальтон-план хорошо прививается в школах старого типа, где еще не проводилась революция, и которые только пытаются превратиться в иллюстративные школы. Его неминуемо начинают видоизменять в сторону студийной системы, когда школа начинает превращаться в настоящую трудовую школу и перестает давать перевес труду умственному над трудом физическим, и индивидуалистическим тенденциям над коллективизмом.

Вообще, на основании опыта мы приходим к выводу, что Дальтон-план хорош, как компромисс старого и нового для иллюстративной школы (которая готовит интел-

лигентов для буржуазного общества) ¹⁾, он прививает индивидуализм, дает работу над книгою, над старым материалом, он строит работу на авторитете учителя, и на его организационных способностях, и позволяет ученикам только организовать свое время по выполнению подряда, он приучает к учету формальному, а не по существу, и приучает отвечать перед учителем, а не перед коллективом. Студийная же система более подходит для трудовой школы, готовящей людей коллективного труда, и борцов, и организаторов нового общества (работа идет коллективно, учитель только помощник и участник коллективной работы, сами же ученики организуют и планируют всю свою работу, сами же ученики учитывают ее, но не формально, а коллективно по существу и т. д. и т. д.). И так недаром Дальтон-план превращается в русский Дальтон-план, т.-е. студийную систему.

Теперь своевременно вернуться к тому вопросу, который мы поставили в самом начале: Является ли Дальтон-план модным заимствованием с Запада или он органически вырастает на нашей почве.

Из всего вышеизложенного видно, что студийная система (русский Дальтон-план) у нас возникла гораздо раньше и развилась у нас самостоятельно. Американский Дальтон-план пришел на подготовленную почву, но предназначенный для другого типа школы, в чистом виде у нас не прививается, а видоизменяется в сторону студийной системы. Поэтому ни о какой моде и заимствовании говорить не приходится. Новая система работы учени-

1) Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по Дальтон-плану: Лишение рабочего творческого интереса при теперешнем массовом производстве и резкая классовая вражда между рабочим и предпринимателем находят противовес в Дальтон-плане. Дальтон-план как бы рождает вновь уважение к работе, стр. 128.

ков вытекала с необходимостью из всего строительства трудовой школы, формы для нее были созданы у нас; что касается аналогичной американской формы (Дальтон-плана), то приходится говорить не о ее заимствовании, а о ее переработке в духе студийной системы для наших потребностей и задач.

Не мода, а потребности, необходимость заставили уделять Дальтон-плану такое большое внимание.

Одно, конечно, правильно: новую идею мы приняли только тогда, когда на ней был поставлен штемпель за-
границы.

Б. Жаворонков.

III. Дальтон-план в свете исследовательского метода.

Будучи довольно близко знаком с опытом проведения Д. П. в некоторых московских школах, я хотел бы начать с конкретных сообщений, чтобы в будущем делать свои выводы на основе объективного, реального материала. Начну с внешней обстановки одной из более знакомых мне школ. Учебный день школы начинался, обычно, с коллективных уроков. Содержанием им служили, с одной стороны—вопросы, связанные с текущей, повседневной школьной работой: с другой—с подготовкой к «подрядам», «заданиям» по Д. П. Коллективных уроков на каждый предмет полагался один в неделю, за исключением математики, которой уделялось два недельных часа. По окончании коллективных уроков начинались лабораторные занятия, продолжавшиеся ежедневно 4 часа, с обеденным перерывом на 1 час после первых трех уроков. К обеденному перерыву приурочивался, обычно, переход учащихся из одного кабинета в другой. Индивидуальные лабораторные занятия протекали следующим образом: учащимся предоставлялась полная свобода распределения своих занятий. Каждый из них выбирал себе, по желанию, тот или иной кабинет и работал в нем так, как находил для себя целесообразным. Некоторые учащиеся просиживали над одним и тем же предметом по 4 часа подряд, другие распределяли свое время более равномерно. Одни работали совершенно

индивидуально, другие, а таких оказывалось большинство, предпочитали работать небольшими группами, ячейками. Каждый кабинет представлял довольно пеструю картину, так как бок-о-бок, в одном и том же помещении, работали учащиеся различных групп и возрастов. Несмотря на это обстоятельство, кабинетные занятия протекали без излишней суеты и шума. Вопрос о поддержании дисциплины отпадал сам собою, так как трудовая обстановка, всецело поглощавшая внимание учащихся, совершенно не располагала их к каким-либо эксцессам.

Никогда при классной системе занятий не приходилось наблюдать такого рвения и усидчивости в работе, как при Д. П. Многие из учащихся работали до самозабвения. Напоминание о перерыве или окончании учебного дня для них являлось истинным наказанием. И чем больше творчества вкладывалось преподавателем в задания, тем больший интерес пробуждали они в учащихся. Можно лишь пожалеть о том, что объем таких заданий сплошь и рядом оказывался непомерно велик, в сравнении с отведенным на них временем и силами учащихся.

В результате чего—ряд недоимок со стороны работающих; спешка и, иной раз, небрежное отношение к делу, частичный перенос работы на дом, а, при непропорциональном распределении материала со стороны руководителей,—перегруженность одних кабинетов за счет других.

Указанные недочеты возникали по словам преподавателей, главным образом, по новизне дела, когда не только учащиеся, но и руководители их затруднялись точно соразмерить объем материала с темпом его проработки.

Мало помогал в этом случае и покласные комиссии, на обязанности которых лежала забота о центра-

лизации работы по Д. П. в каждой данной группе. Было установлено, что все задания, с указанием времени, необходимого для их осуществления, должны проходить через упомянутые выше комиссии, в целях согласования заданий и внесения поправок, вызываемых необходимостью объемного сокращения материала.

На самом деле, старания покласных комиссий не всегда приводили к желательным результатам, так как не все задания отличались достаточной четкостью и не все они, в силу этого, поддавались точному учету времени.

Каковы функции преподавателя во время лабораторных занятий?

Мы затрудняемся дать определенный ответ на этот вопрос, так как в различных кабинетах роль руководителей была неодинаковой характер. Если учащиеся предварительно вовлекались в процесс составления заданий, то помощь со стороны преподавателей сводилась в таких случаях к простому инструктированию. В обратном случае, т.-е. при отсутствии надлежащей активности со стороны учащихся, руководитель с первого же момента попадал под непрерывный обстрел работающих, которые засыпали его градом вопросов, возникавших у них, отчасти в связи с проработкой мало знакомого им материала, отчасти—благодаря неясности, допущенной при формулировке заданий. При таких условиях, преподаватель, проработав 2—3 часа, чувствовал себя совершенно разбитым, выдохшимся, и для него работа по Д. П. превращалась, в своего рода, Голгофу.

Вот почему нередки случаи, когда от преподавателей одной и той же школы приходится слышать самые противоположные мнения об интенсивности их труда во время лабораторных занятий.

В нескольких словах коснусь учета работы учащихся.

Учет проводится постепенно, по мере выполнения учащимися своих заданий. Законченное задание фиксируется преподавателем в особых «учетных» карточках учащихся, частью во время лабораторных занятий, частью вне лабораторных часов. Обычное явление, наблюдаемое почти во всех школах, работающих по Д. П., это—массовая, «задолженность» учащихся, не успевших заблаговременно сдать своих заданий. Явление вполне объяснимое, если учесть, с одной стороны, перегруженность ребят работой, с другой—неумение их распоряжаться своим временем. Отсюда—наличие очередей пли хвостов, ликвидация которых, сплошь и рядом, приводит к отрицательным результатам и извращает весь смысл работы.

Так, например, борьба с задолженностью, проводившаяся путем индивидуального опроса учащихся, возродила в некоторых школах систему зачетных испытаний, мало чем отличавшихся от обычных экзаменов: те же учащиеся, спешащие «отделаться» от навязших в зубах заданий, получить соответствующую «отметку» (подпись) преподавателя и сейчас же переброситься в другой кабинет, к другому инструктору. Отсюда—поверхностное, часто небрежное отношение к делу, а главное—утеря перспективы. Это—с одной стороны. С другой—прогрессирующее, несмотря ни на что, расслоение классного коллектива, дробление его на отдельные категории, отдельные ячейки, не связанные часто между собою общим интересом, общими задачами. А все это—плохие предпосылки для развития коллективных навыков в детях. Это обстоятельство учитывается учащимися, с горечью констатирующими факт «расползания» класса, а с ним—снижение коллективной работы и упадок солидарности в их среде. С другой стороны: те же

ребята вполне определенно отдают свои симпатии Дальтон-плану. В жертву лабораторному плану и свободному расписанию они готовы принести ценности, об утрате коих они только-что выражали сожаление; они готовы, сами того не подозревая, отказаться от реальных предпосылок, необходимых для осуществления идеалов социально-политического воспитания, и тем самым направить свою работу на «индивидуалистические» рельсы. Школа не может, конечно, всецело присоединиться к подобной точке зрения учащихся. Подобное соглашение знаменовало бы собою отказ от принципиальных позиций, занимаемых в настоящее время нашей школой. Согласиться с учащимися, это значит — махнуть рукой на социально-политические задачи школы, требующие от нее воспитания подрастающего поколения в духе коммунизма. Пойти на это мы не можем, а потому необходимо учесть все положительные и отрицательные стороны Д. П. и взять от него то, что будет соответствовать нашим тенденциям. Кое-что уже использовано школой: это — свободное расписание и система лабораторных занятий. Но это далеко еще не все. Характерною особенностью Д. П. является его эластичность. Никакая иная система не может так безболезненно, так легко приспособиться к разнообразным требованиям школьной жизни, как Д. П.¹⁾ Достаточно указать на такой, например, момент, как экскурсионная работа в школе, исследовательский процесс, связанный с посылкой небольших групп учащихся на работу, производимую вне стен школы; наконец, бытовое явление нашей школьной жизни, — не-

¹⁾ Н. А. Горбунов говорит здесь и дальше не о Д. П. на его родине, а о возможности использовать лабораторную организацию школы, взамен классной организации, при построении работы трудовой школы с ее специальными потребностями и особенностями.

прим. ред.

явка преподавателей в школу по той или иной причине. Все эти моменты, в обычное время, при классной системе причиняли чрезвычайный ущерб не только отдельным группам, но и всей школе, так как срыв занятий в одной группе естественно распространялся на остальные; неявка того или иного преподавателя на уроки немедленно сказывалась на распорядке дел всей школы, интенсивности ее занятий и т. д. Система мисс Паркхерст благополучно обходит все эти подводные камни: коллективный уход учащихся из школы на экскурсию не только не осложняет работы школы, но, наоборот, способствует ее интенсивности, так как разгружает часть кабинетов за счет отсутствующих. Индивидуальная исследовательская работа учащихся, проводимая вне стен школы, тоже протекает безболезненно, так как осуществляется не во время коллективных уроков, а в лабораторные часы. Наконец, неявка преподавателя в школу не сопровождается теми потрясениями, которые наблюдаются, обычно, в таких случаях. Единственно на чем сказывается отсутствие кого-либо из школьных работников, это—некоторая перегруженность кабинетов, что в общей массе не особенно бросается в глаза. Итак, организационные преимущества Д. П. перед старой системой, вне всяких сомнений. Обратимся к отрицательным сторонам схемы мисс Паркхерст. Ахиллесовой пятой Д. П., по общему признанию, является ставка на личность учащегося и тенденция к крайней индивидуализации обучения и воспитания в школе. Всякий раз, как против Д. П. выдвигаются подобного рода обвинения, возникает вопрос: в достаточной ли степени они обоснованы и не является ли это результатом непонимания и неправильного толкования идей мисс Паркхерст. Ведь Дьюи, в известной всем брошюре, вполне определенно заявляет, что Д. П. есть не методический план, а система, позволяющая использовать для надоб-

ностей школы самые разнообразные методы. И не следует ли все упреки, посылаемые в сторону Д. П., обратить на школьные коллективы, не умеющие воспользоваться указанием Дьюи и Паркхерст. Одно из таких обвинений, без сомнения, необходимо отвести от Д. П. Всем нам весьма хорошо знакомы те специфические задания и «подряды», которые приводятся авторами, указанных выше брошюр в качестве иллюстраций, при преподавании математики, истории, географии и т. д. Схоластичность и книжность этих заданий, вне всяких сомнений: однако, делать на этом основании обобщения и утверждать, что Д. П. ведет к схоластике, конечно, не приходится. Я знаю ряд примеров из опыта московских школ, когда в основу заданий клался вполне жизненный, конкретный материал. И если приходится в этом случае делать кому-либо упрек, то, конечно, не мисс Паркхерст, а слепым подражателям ее, механически копирующим не только идею плана, но и материал его. Неоснованы и другие обвинения, выдвигаемые некоторыми методистами против Д. П. По мнению некоторых из них, система мисс Паркхерст несовместима с комплексным расположением материала, а потому и неприменима к программе ГУС'а. Не стану останавливаться на возражениях, выдвигаемых по этому поводу сторонникам Д. П., позволю только сослаться на опыт некоторых московских школ, безболезненно совмещающих оба принципа, а также на соответствующую статью в нашем сборнике. Отмечу кстати, что все эти неудачные возражения, являющиеся, повидному, результатом явного недоразумения, укрепляют позиции безоговорочных сторонников Д. П. и подтверждают, повидному, мнение Дьюи о том, что организационная схема мисс Паркхерст вполне совместима с различными методами преподавания и не имеет никакого отношения к конечным задачам и целям школы. Безапелляционное положение Дьюи

шкѣм не оспаривается и, как это ни странно, принимается без возражения даже противниками Д. П.

На самом деле, положение, выдвигаемое Э. Дьюи и не встречающее, повидимому, никаких возражений, фактически заставляет над многим призадуматься. Прежде всего, возникает вопрос—на самом ли деле организационная схема мисс Паркхерст представляет из себя нечто изолированное, самодавяющее? В этом, несмотря на категоричность Э. Дьюи, приходится сильно усумниться. Д. П. — детище американской буржуазной школы.

Американская школа окончательно и бесповоротно покончила с феодальными иллюзиями и тенденциями европейской школы. Америке нужна школа реальной жизни, нужны практические работники, быстро ориентирующиеся в условиях окружающей их среды, умеющих легко увязать слово с действием и умело отстаивать интересы господствующих классов. Объективные условия заставляют американскую буржуазию делать ставку на личность, выявляющую максимум индивидуальных способностей и минимум коллективистических навыков. Иная постановка вопроса явилась бы вопиющим противоречием настроению и требованиям «деловых» слоев населения. Впрочем, на этом останавливаться мы не станем, укажем лишь на то, что погоня за активной личностью, дающей максимум продуктивной работы, естественно увязывалось с стремлением освободить эту личность, еще в школьном возрасте, от излишних, стеснительных пут. Отсюда—радикализм в школьной политике. И если на грубом деловом жаргоне это выливалось в требование—дать здоровую, рабочую силу, способную легко приспособляться к новым условиям производства, то на смягченном школьном диалекте это формулировалось иначе: «создать цельную, активную личность. Вопрос о том, каково дальнейшее назначение этой личности, решается обеими инстанциями вполне однородно»

Если в первом случае говорится о рабочей силе, способной легко ориентироваться и приспособляться к новым условиям существования, то во втором—вопрос о воспитании и образовании окутывается сложной и торжественной идеологией, прикрывающей, в сущности, ту же тенденцию.

Было бы смешно и нелогично, если бы американская школа, так тесно связанная с капиталом, заговорила бы вдруг о классовых группировках, классовой борьбе, социализме и т. д. Это было бы для нее явным самоубийством. Мисс Паркхерст, предлагая свою систему, повидимому, решила сохранить полнейший нейтралитет в отношении этих щекотливых вопросов, заявив словами Э. Дьюи, что это не ее сфера: она дает лишь организационный план.

Так ли это? Посмотрим, прежде всего, как построена сама схема и на кого она рассчитана? По этому вопросу, вероятно, не будет двух мнений: в основе схемы лежит стремление приучить учащихся к самостоятельной работе, по возможности, без указки учителя. Основная тенденция: предоставить учащимся максимум свободы для производственной работы; научить их правильно планировать свой труд, распределять рабочее время, учитывая все окружающие условия. Задача эта, без сомнения, почтенна и ценна для всякой школы, независимо от ее тенденции. Но дальше—на чью мельницу льет воду мисс Паркхерст?

Думается, что на господскую. В самом деле, пока разговор шел о развитии в учащихся всякого рода индивидуалистических навыков, Д. П. оказывался, как нельзя более кстати, но, достаточно было коснуться противоположной стороны дела, перейти к вопросам, связанным с развитием у учащихся коллективистских навыков и тенденций, и мы убедились, что в системе мисс Парк-

херст вопросам этим пет места. Д. П. оказался «технически» неприспособленным к осуществлению задач, вытекающих из сущности нашей советской действительности.

Практика показала, что Д. П. теряет свою эластичность всякий раз, как поднимается вопрос о коллективной работе: безразлично, идет ли вопрос о коллективной постановке проблемы; коллективном под'итоживании или простом кооперировании среди учащихся. Дифференциация последних, разрушая необходимые предпосылки, нужные для школьной коллективной работы, всякий раз наносит непоправимый удар политико-просветительной и воспитательной работе в школе, отвлекая внимание учащихся в сторону учебы. Это обстоятельство было учтено некоторыми школами, при чем, средства для уничтожения острых углов Д. П. были самые разнообразные. Одна из московских школ пробовала бороться с индивидуалистическими тенденциями Д. П. путем организации особого «политического» дня. В этот день устраивались собрания учащихся, заслушивались по текущему моменту доклады, велись беседы по вопросам политики и экономики и т. д. Однако, полного удовлетворения этот политический день, повидимому, не мог дать ни учащим, ни учащимся: он, до некоторой степени, корректировал общешкольную работу, оживлял ее, но заполнить образовавшуюся брешь в коллективной работе не смог. Это была временная мера, временная надстройка, но не органическое звено единого школьного процесса. Подобного рода попытки лишней раз свидетельствуют о том, что никакая организационная схема, как бы ни были она эластична, не может быть рассматриваема изолированно и независимо от всей остальной организационной и политико-просветительной работы школы.

Приведенное выше соображение, не требует даль-

нейших доказательств, а потому не станем останавливаться на нем и перейдем к новому моменту.

Как известно, для всякой школы вопрос об основных методах работы играет далеко не второстепенную роль. Весьма часто рационально составленный учебный план терпит фиаско не потому только, что исполнителями его являются малоподготовленные люди, но и потому, что школьный коллектив не использовал надлежащих методов работы.

Замечено, что, при прочих равных условиях, выигрывает, обычно, школа, сумевшая найти лучшие пути, лучшие методы для проработки материала. И, поскольку вопрос об основных методах работы является для нас моментом первостепенной важности, мы обязаны и с этой стороны расценить схему мисс Паркхерст. Необходимо не только учесть сравнительную ценность Д. П. по основным методам школьной работы, но и выяснить, насколько схема мисс Паркхерст совместима с указанными методами. По первому вопросу нами дан ответ.

Революционизирующая роль Д. П. вне всяких сомнений, поскольку речь идет о преобразовании внутреннего школьного уклада, пригвожденного до сих пор к классной системе преподавания. Этого момента отнюдь не следует забывать противникам мисс Паркхерст. Но мы, конечно, не согласимся с расширенным толкованием революционности Д. П., не согласимся с насильственным навязыванием несвойственных ему функций. Для этого достаточно сослаться на «технические» затруднения, которые возникают на пути осуществления коллективистических задач школы.

Обратимся к другой стороне вопроса: может ли метод оказать радикальное влияние на структуру всей школы и как именно?

Каковы будут, в таком случае, взаимоотношения между Дальтон-планом и методом? Постараемся детальнее

разобраться в затронутом вопросе, так как он, без сомнения, представляет для нас огромную ценность и интерес.

Говоря об основном методе школьной работы, мы имеем в виду исследовательский метод, «метод исканий», который, по нашему мнению, наиболее отвечает требованиям трудовой школы, так как она, в противоположность старой школе, не строится на готовых знаниях.

Необходимо только договориться о сущности этого метода, чтобы в дальнейшем оперировать с точными и четкими понятиями.

К сожалению, наша методическая литература по вопросу об исследовательском методе довольно пестра и расплывчата в определении.

Справедливо отмечают многие методисты, что вокруг вопроса об исследовательском методе накопилось так много наслоений, так много наростов, что докопаться до сущности его весьма затруднительно. У нас сейчас имеются: лабораторно-исследовательский метод, исследовательско - трудовой, экскурсионно - исследовательский, комплексно-исследовательский и т. д.

Явление совершенно недопустимое, ибо в основе его лежит ненаучное, поверхностное отношение к вопросу.

Что же, в самом деле, представляет из себя исследовательский метод?

Мы, конечно, имеем в виду не исследовательский метод в научном смысле этого слова, а известную логическую установку, приучающую детей к последовательному мыслительному процессу.

В основу работы учащихся кладется активное добывание знаний и навыков, необходимых для разрешения жизненных задач школы.

Указанная работа должна носить творческий характер, т.-е. задачи и пути ее решения должны намечаться, по возможности, самими учащимися. Приемы и этапы

исследовательской работы обычные: экскурсии, выводящие учащихся за стены школьного помещения; кабинеты и лабораторные занятия, поскольку собранный материал нуждается в классификации и анализе; и, наконец, синтез, дающий возможность сделать необходимые выводы и обобщения.

Правильно поставленный метод должен знакомить учащихся со всеми этапами работы, со всеми приемами, необходимыми для дальнейших, более сложных и глубоких изысканий. Экскурсии, лабораторные занятия, наблюдения—все это существеннейшие атрибуты исследовательского метода. Лишить исследовательский процесс этих атрибутов, это, все равно, что отнять у рабочего его орудия труда.

И потому, когда вам говорят об экскурсионно-исследовательском, лабораторно-исследовательском и т. д. методах, то невольно становишься втупик перед нелогичностью, непродуманностью определений, ставящих в параллельные ряды понятия, поглощающие друг друга.

В конечном счете, сущность исследовательского метода мы могли бы охарактеризовать, как процесс *активного, самостоятельного накопления* учащимися знания и навыков, процесс, протекающий в известном логическом порядке. Я сознательно подчеркиваю элементы активности и самостоятельности, так как отсутствие этих признаков характеризовало бы наличие в работе пассивности и иллюстративности.

С этой точки зрения все методы школьной работы, можно было бы разбить на 2 категории: исследовательскую и иллюстративную. В обоих случаях налицо оказываются совершенно одинаковые орудия и приемы работы: экскурсии, лаборатории, наблюдения. Но установки и точки приложения этих орудий будут коренным образом расходиться, в зависимости от движущей силы, т. е. от метода.

Приведенная выше формулировка исследовательского метода не может быть названа полной, поскольку не вскрыты детали самого исследовательского процесса. Исследовательская работа начинается, обычно, с момента возникновения у учащихся того или иного вопроса, той или иной проблемы, в связи с различного рода наблюдениями и впечатлениями.

Эти наблюдения, иной раз случайного характера, являются импульсом для последующей исследовательской работы, стремящейся установить закономерность, причинность в исследуемом явлении.

Эти искания приводят, обычно, к построению предположений, дающих тот или иной гипотетический ответ на поставленные вопросы.

Дальнейший исследовательский процесс сводится к более глубокому анализу основных моментов изучаемого явления, сопровождающегося соответствующими опытами, проверками и наблюдениями. В зависимости от результатов этой работы наступает заключительный момент исследования, подтверждающий или опровергающий первоначально выдвинутую гипотезу. Это—синтез.

Таковы основные этапы исследовательского процесса, и, говоря об исследовательском методе, мы неотступно должны следить за тем, чтобы указанные выше этапы красною нитью проходили через работу школьника, так как, в противном случае, сущность логического процесса не будет для него ясна и ощутима. Постараемся теперь детально разобраться в вопросе о «революционизирующей» роли исследовательского метода. С самого начала мы определили сущность исследовательского метода—как активное накопление знаний и навыков, протекающее в определенном логическом порядке.

Непременным условием этого процесса являются самостоятельность и творческая активность учащихся, в основе которых в сущности говоря, и лежит бродильное рево-

люционизирующее начало. В самом деле: для того, чтобы иметь возможность всесторонне выявить эту активность, необходимо создать возможно более благоприятные условия для исследовательской работы, поставить учащихся в такое положение, чтобы под руками у них был, по возможности, конкретный материал. Только при условии привлечения к исследовательскому процессу максимального количества органов восприятия можно говорить о действительно исследовательской работе. Только при наличии этой предпосылки может идти речь о максимальном накоплении ассоциаций, характеризующих правильно постановленную исследовательскую работу.

Таким образом, обязательной заботой всех сторонников исследовательского метода являются, в первую очередь, поиски подходящего конкретного материала. Попытки эти, как показала практика, приводят везде к одним и тем же результатам—изучению ближайшей к учащимся среде, т.-е. *к краеведческому уклону*, который дает в руки исследователя максимальное количество конкретного материала. Вот первый результат революционизирующего влияния метода. Результат, неомненно, ценный. Посмотрим—к чему обязывает краеведческий уклон в школе? В области реальных наук, это—изучение окружающей нас материальной оболочки, вопросов материальной культуры, в самом широком смысле этого слова. В области общественных наук—изучение ближайшей к учащимся социально-экономической и политической среды. Поскольку в первом случае исследовательский процесс базируется на анализе явлений и объектов с естественно-научной стороны, черпая материал из окружающей среды, из так называемой, «живой» и «неживой» природы, постольку, во втором случае, конкретность материала принимает форму изучения более близких и доступных анализу моментов—моментов «современности».

Изучение современности является с точки зрения краеведения столь же обязательным для обществоведа, сколь обязателен для натуралиста местный естественно-научный материал.

Не менее существенное значение имеет и другая сторона краеведческого принципа, вытекающего из исследовательского метода.

Краеведческий подход, базирующийся на анализе ближайшей к учащимся среды, естественно порывает связь с элементами старого школьного преподавания, строившегося на отдельных научных дисциплинах, на систематических курсах. Нет ботаники, нет зоологии, геологии и т. д., есть элементы природы, пронизывающие в самых разнообразных комбинациях окружающую нас среду и нас самих. Нет истории, а есть общественно-экономические, социально-политические процессы, опутывающие нас тысячами, иной раз, невидимых нитей. Одним словом,—нет той отвлеченности, того академического подхода к жизни, какой практиковался в старой школе. Перед естественником, обществоведом, математиком не объекты академического изучения, а сама неприкрашенная жизнь, со всеми ее положительными и отрицательными сторонами, во всей ее многогранности.

Задача школьного работника, с точки зрения исследовательского метода, заключается в том, чтобы помочь учащимся вскрыть статику и динамику окружающей их среды, выявить внутренние движущиеся пружины и помочь им не только разобраться в сложности окружающих их явлений, но найти новые пути для воздействия на них в положительном смысле.

Такой подход к школьной работе, подсказанный основным методом ее, приводит нас не только к отрицанию академических тенденций в школе, но и к установлению в ней *производственного* уклона.

Школа в настоящее время изучает не науку, как та-

ковую, а производственные силы страны и производственные отношения между людьми.

Такой подход, устанавливающий связь между марксистской идеологией и исследовательским методом, естественно напрашивается и в дальнейшем. Здесь мы подходим к новому революционизирующему моменту, связанному с исследовательским методом.

Признавая, что глубина исследовательского процесса возрастает пропорционально ассоциациям, накапливающимся вокруг изучаемого явления или объекта, мы естественно стремимся охватить изучаемый объект или явления с самых разнообразных сторон.

К услугам исследователя должны быть все частные методы, приемы и навыки, являющиеся принадлежностью тех или иных школьных предметов.

Всестороннее исследование требует изучения данного объекта или явления с точек зрения—обществоведения, природоведческой, математической и т. д.

Это необходимо не только для того, чтобы установить статику изучаемого явления, но и выявить динамику его.

Изолированное изучение материала, без сомнения, не даст исчерпывающего ответа на вопросы, возникающие у исследователя в связи с выяснением причинной связи, существующей между изучаемым предметом и окружающей средой.

Для него останутся скрытыми многие из тех пружин, которые устанавливают взаимодействие между материальной базой и ее социально-политическими надстройками, между экономикой и идеологией.

Для того, чтобы выявить и понять все это, необходимо, как говорит Энгельс: «все вещи и их образы-понятия рассматривать в их связи, в их сплетении, в их движении, возникновении и уничтожении».

Другими словами,—подходить к изучению окружающей среды и нас самих *диалектически*.

Эта мысль красною нитью проходит через всю программу ГУС'а, и *комплексная система*, рекомендованная им, является в сущности говоря, реальной оболочкой, реальной схемой, наиболее отвечающей принципам диалектического мышления.

Итак, вопрос о революционизирующем влиянии исследовательского метода, повидимому, не вызывает никакого сомнения.

Влияние его сказывается не только на подборе материала, но и на расположении его; захватывается не только методическая, но и организационная сторона вопроса.

Остается еще решить, насколько исследовательский метод совместим с коллективной деятельностью учащихся, с развитием в них духа кооперации, являющимися необходимыми предпосылками для дальнейшей, более углубленной политико-воспитательной работы?

И, наконец, совместим ли исследовательский метод с системой мисс Паркхерст?

Относительно первого вопроса, повидимому, не возникает никаких сомнений.

В самом деле, если мы сопоставим важнейшие этапы исследовательского процесса с основными условиями коллективной деятельности учащихся, мы убедимся, что ни о каких противоречиях тут не может быть и речи.

Так, например, начальный момент исследовательского процесса, момент возникновения той или иной проблемы вполне может быть проработан всем коллективом.

Коллективно же может быть намечена гипотеза, объясняющая возникшие у учащихся вопросы.

Коллективно могут быть выработаны приемы и даже пути для осуществления следующей стадии работы-ана-

лиза. И, наконец, коллективно же протечет заключительный момент исследовательского процесса, не только подытоживающий выводы, но и открывающий простор для более широких и глубоких обобщений. Таким образом, совместность исследовательского процесса с предпосылками, необходимыми для развития в учащихся коллективистских навыков и тенденций — вне всякого сомнения. Но из этого не следует заключать, что исследовательский процесс, логически доведенный до конца, может совместиться с любой организационной системой. Система мисс Паркхерст, в ее чистом виде, как показал опыт, не является исключением из весьма распространенного правила.

Правда, ее преимущество перед классной системой заключается в том, что она совершенно лишена тех подводных камней, о которые, как мы уже видели, разбивались отдельные этапы исследовательского процесса. Если при старой школьной организации момент анализа, связанный с самостоятельными обследованиями учащихся, упирался постоянно в непроницаемую броню твердого расписания, то Дальтон-план, в силу своей основной структуры, не мог представлять в этом отношении никаких препятствий.

Коренной недостаток схемы в том, что уделяя широкий простор для самостоятельных лабораторных занятий, отводя почетное место аналитическому моменту, Дальтон-план совершенно не учитывает, да и не может, конечно, учитывать основных тенденций нашей школы — стремления к коллективному; кооперированному труду. При всем желании, нельзя найти в схеме мисс Паркхерст подходящего уголка, подходящих условий для указанной работы.

Коллективные уроки, конференции не могут, конечно, заполнить образовавшегося пробела, не дают возможности довести процесс до логического конца, в результате

чего исследовательская работа частью выклинивается, частью идет на смарку.

Возникает вопрос: признать ли Д.П. с его положительными и отрицательными сторонами, приемлемым для нашей школы и рекомендовать его, как организационную схему, или же — наложить на него вето и отбросить, в силу соображений, приведенных выше.

В большинстве случаев вопрос о Д.П. решается по этим двум направлениям. Вы можете видеть ряд школ, всецело перенесших в свои недра идеи мисс Паркхерст, со всеми ее аксессуарами, вплоть до карточной системы и вступительных фраз в начале заданий.

Перед вами весь книжный, чисто схоластический материал, которым так богаты «подряды», приводимые Э. Дьюи и мисс Паркхерст в качестве образцов.

Вы непосредственно ощутите всю «прелесть» зачетной, экзаменационной обстановки, воскресших, как феникс из огня, и, пожалуй, согласитесь с рьяными противниками Д.П., проповедующими крестовый поход против «контрреволюционных затей» мисс Паркхерст и ее последователей.

Практика некоторых московских школ показала, что существует и третья линия поведения, занимающая самостоятельную позицию в затронутом вопросе.

Сторонники последнего течения, учитывая организационные преимущества Д.П. над старой системой, настаивают на обязательном использовании Дальтон-плана, находя, что дальнейшее приспособление новой школы к косным, безжизненным формам не может быть более терпимо. С другой стороны, сторонники этого течения определенно и четко учитывают нежелательные последствия чисто механического, безоговорочного перенесения в нашу школу Д.П.

Они полагают, что у нас не может быть и речи о культивировании тех кислых плодов буржуазной куль-

туры, к которой западная школа питает еще такую приверженность.

Вопрос идет не о пересадке целиком идей мисс Паркхерст, а о прививке к здоровой организационной схеме, к здоровому американскому дичку достижений и завоеваний нашей советской школы.

Как это сделать?

Опыт показал, что эта задача не может быть выполнена механически, путем внесения частных поправок к той или иной схеме. Необходимо, шаг за шагом, методически обезвредить все то, что в будущем могло бы грозить каким-либо осложнениями.

В поисках такого обезвреживающего средства сторонники третьего течения остановились на исследовательском методе. По их мнению, исследовательский процесс, в силу присущих ему особенностей, о чем речь была выше, является тем противоядием, тем рычагом, который должен логически устранить все противоречия, все острые углы на пути новых исканий, новых методов работы в условиях нашей современности.

Практически вопрос сводился к тому, чтобы произвести подробнейший анализ и оценку Д. П. с точки зрения исследовательского метода.

Предстояло выяснить: насколько совместим исследовательский метод с организационными рамками Дальтон-плана.

И если окажутся какие-либо противоречия, то устранить их, сообразно тем перспективам, которые наметятся в процессе исследовательской работы.

В этом направлении и поведена была работа.

Остановились, прежде всего, на начальном моменте работы по Дальтон-плану, моменте, когда учащиеся вплотную подходят к своим заданиям или, вернее сказать, — к ближайшим очередным проблемам. С точки зрения исследовательского метода, этот начальный процесс,

проводимый в рамках школьной работы, в условиях, о которых было сказано выше, обязывает преподавателя и учащихся к коллективному, совместному обсуждению, как самой темы, так и приемов предстоящей работы.

Осуществимо ли это в системе мисс Паркхерст?

Думается, что нет.

Согласно общепринятому порядку, учащиеся отстранены от подобного рода деятельности.

Сущность предстоящей работы по Д.П. им сплошь и рядом становится известной с момента опубликования задания или подряда.

Учащиеся в составлении этого задания никакого участия не принимают.

Отношение их к той или иной проблеме пассивное.

Однако, здесь нам могут возразить, могут указать на то, что начальная стадия работы, о которой мы только что говорили, не зависит от организационной схемы, что коллективная постановка проблемы, коллективный разбор ее вполне совместимы с Дальтон-планом.

Практика показала, что подобного рода возражения не выдерживают критики. И вот почему: с точки зрения исследовательского процесса, всякое задание, предлагаемое учащимся, является одним из звеньев общей логической цепи.

Ни одно задание не может рассматриваться изолированно, независимо от соседних звеньев.

Конец одного задания является естественным началом следующего и т. д.

Поэтому вопрос о составлении заданий и их группировке является одним из наиболее существенных в Д.П.

Допустим на один момент, что мы, сообразуясь с требованиями исследовательского метода, подошли к начальному моменту коллективно.

Коллективно наметили проблему, коллективно разработали схему предстоящих изысканий, обследований и

приступили к лабораторным занятиям. Недели через $1\frac{1}{2}$ —2 наметятся первые, довольно глубокие следы расхождения и дифференцировки среди учащихся, естественно вытекающих из их индивидуальных особенностей и их отношения к работе. К концу срока, назначенного для выполнения того или иного задания, получится вполне определенная картина расслоения школьного коллектива по отдельным предметам.

Класс, естественно, распадется на ряд мелких группировок, ряд ячеек, находящихся на различных стадиях работы, в зависимости от количества проработанного материала. Заканчивается первая серия заданий, первое звено логической цепи. Учащимся предстоит приступить к новой проблеме, органически связанной с предыдущей. Чтобы связь эта не оказалась проблематической, необходимо довести анализ первой проблемы до конца а затем, на основе полученных результатов, перейти к синтезу. Практически каждая серия заданий, спаянная одной основной мыслью, каждое звено должно заканчиваться подытоживающей, синтезирующей работой на основе представляемых докладов и других материалов.

При применении Д.П., этот подытоживающий, синтезирующий момент, несмотря на все старания, оказывается неуловимым. Синтеза не получается. Дело в том, что усиленная дифференциация, наблюдаемая в классе, в процессе анализа, прогрессивно возрастает, и преподаватель, имеющий в своем распоряжении один коллективный час в неделю, не в силах провести заключительный момент, подытожить произведенную за месяц работу.

Исследовательский процесс, таким образом, обрывается в самом важном, в самом нужном месте.

Заключительный момент работы утерян.

Начинается вторая серия заданий, новое логическое звено.

Согласно исследовательскому методу, заключительный момент работы является естественным началом нового исследовательского процесса.

Предполагается, что в момент под'итоживания, ведущегося в виде коллективной беседы, выплывает ряд новых вопросов, новых проблем, которые и выливаются в форму новых заданий.

Но это все при условии коллективной беседы, коллективного под'итоживания.

При Д.П. получается глубокий разрыв между звеньями, роковым образом влияющий на всю последующую работу. Поскольку под'итоживающий, синтезирующий момент в исследовательском процессе не может иметь места в Д.П., постольку вообще нельзя говорить о применении этого метода в системе мисс Паркхерст.

В самом деле, каково положение учащихся и преподавателя в начале каждого последующего задания. Перед нами уже не коллектив, а конгломерат лиц, не спаянных одной общей мыслью, одной идеей.

Для того, чтобы наметить совместно новую проблему для предстоящих заданий или подрядов, связав ее с предыдущими выводами, для этого нет решительно никаких предпосылок.

И если, в первом случае, при составлении начального задания, можно было говорить, до некоторой степени, об исследовательском подходе к вопросу, то во втором и последующих моментах, при наметившейся дифференциации, об этом не может быть и речи.

Исследовательская цепь распалась на самостоятельные несвязанные звенья, а с ней нарушилась и логическая связь.

И если с точки зрения сторонников крайней индивидуализации в деле обучения и воспитания молодежи, по-

добное явление считается вполне нормальным, то с точки зрения трудовой школы и ее задач, оно едва ли заслуживает одобрения.

Итак, *исследовательский метод несовместим с системой мисс Паркхерст, проводимой в чистом виде.* Система эта, на лояльность которой неоднократно ссылалась Э. Дьюи, оказалась недостаточно эластичной в отношении основных методов нашей школьной работы.

Приходилось, таким образом, либо отказаться от исследовательского метода, либо разрубить Гордиев узел, внося в схему мисс Паркхерст ряд коренных поправок, вытекающих из основных требований исследовательского процесса.

Решено было прибегнуть ко второму.

Собственно говоря, в чем главное расхождение между исследовательским методом и Д.П.? Без сомнения, — в отсутствии заключительного, синтезирующего момента, необходимого, с одной стороны, для под'итоживания достигнутых результатов, с другой — для увязки с новой проблемой, непосредственно связанной с предыдущей.

Под'итоживающий момент, как связующее звено между предыдущим и последующим моментами одного логического процесса, необходимо было создать во что бы то ни стало.

Так как схема мисс Паркхерст не уделяла этому ни времени, ни места, решено было в конце каждого месяца, совпадавшего, обычно, с окончанием заданий, установить особый, хотя бы недельный, срок для под'итоживающей работы.

С принятием указанных поправок, схема мисс Паркхерст приобретала такой вид: первые три недели отводились на обычные занятия по Дальтон-плану; четвертая — предназначалась для под'итоживающей, синтезирующей работы.

Под'итоживающий период складывался из нескольких моментов или этапов.

С одной стороны имелось в виду несколько выравнять классный коллектив, дан возможность подтянуться «тихоходам»; с другой — предполагалось использовать означенный срок, для подготовки коллективных докладов и завершения иллюстративных работ; и, наконец, — суммировать результаты всей проделанной за три недели работы, и в дискуссионном порядке выявить ряд новых проблем, вытекающих из проработанного материала.

Таким образом, заключительный, под'итоживающий момент должен был служить начальным моментом новой исследовательской работы.

Чтобы не быть абстрактным, приведу пример подобного рода исследовательской работы, проведенной в одной из опытных школ Москвы. Опыт производился на естественно-научном материале. Предстояло ознакомить учащихся с составом воздуха и окислительными процессами.

Вопрос о сущности окислительных процессов решено было начать с окисления металлов.

Так как в порядке дня стоял вопрос о железе, как строительном материале, то на ближайшем коллективном уроке в 5 гр. внимание класса было фиксировано на соответствующих об'ектах.

Разобрав сообща некоторые физические признаки железа, часть коих была до некоторой степени известна учащимся из предыдущих работ, остановились на «ржавчине» и причинах «ржавления» металлов.

Из предыдущих работ и наблюдений учащимся уже было известно, что ржавление происходит усиленно во влажной среде и, что в процессе ржавления вес окислившегося металла увеличивается.

Возникла проблема, которую предстояло разрешить учащимся: за чей счет происходит увеличение веса?

Это и вылилось в форму ближайшего задания.

План и метод работы решено было разработать коллективно.

В первую очередь продискуссировали вопрос о причинах «ржавления» металлов.

Было высказано 2 предположения: по одному — ржавление совершалось за счет воздуха, по другому — за счет воды.

Таким образом, в связи с поставленной проблемой возникли 2 гипотезы, которые и предстояло обосновать соответствующими опытами.

На этом пока и остановились.

Сторонникам обеих гипотез предложено было проверить свои предположения какими-либо опытами и наблюдениями. Такое предложение, видимо, смутило учащихся и заставило их призадуматься.

Но затем стали появляться первые, робкие и неуверенные проекты.

Проекты эти немедленно подверглись критике со стороны других ребят.

Критический процесс вызвал ряд новых, уже более уверенных построений и, в результате, после некоторых колебаний и поправок, был создан проект опытов, необходимых для проверки обеих основных гипотез.

Схема опытов была тут же зарисована, а весь проект работы кратко занесен в тетради.

В этом, в сущности говоря, и состояла формулировка начального задания.

Дальнейшая работа протекала в лабораторной обстановке.

Система работы в лабораториях и кабинетах зависела от учащихся.

Впрочем, большинство из них предпочитало работать «ячейками», на кооперативных началах, и только весьма

незначительное количество учащихся работало вполне индивидуально.

Ячейки, берясь за работу, неотступно заботились о том чтобы «не ударить лицом в грязь» перед группой, а потому учреждали в отношении своих членов своего рода круговую поруку.

Такая система имела, без сомнения, тот благой результат, что ограждала, до известной степени, классный коллектив от крайней дифференциации, наблюдавшейся обычно, при механическом применении Д.П.

Это с одной стороны.

С другой — ячейковое начало способствовало развитию духа кооперации, товарищества среди учащихся. Но вернемся к работам учащихся.

Итак, лабораторные изыскания вполне определенно доказали, что вещество, нужное для ржавчины, берется не из воды, а из воздуха.

Из коллекции окисей, имевшихся в распоряжении преподавателя, дети извлекли и рассмотрели ряд других «ржавчин», при чем особенное внимание обратили на внешние признаки их: структуру, цвет, вес и т. п. Таким образом, им удалось ознакомиться с окисями важнейших металлов: меди, железа, свинца, ртути и т. д.

Оставалось только выяснить: что представляет из себя вещество, поглощенное металлом из воздуха.

Решено было побеседовать на коллективном уроке и наметить пути к выяснению этого вопроса.

После некоторых исканий и неудачных попыток решено было поступить так: отнять от ржавого металла вещество, заимствованное им из воздуха и определить его свойства.

На основании имевшихся у них знаний и навыков, ребята, правда, не без содействия руководителя, решили

сконструировать прибор, необходимый для изоляции поглощенного вещества.

Прибор был сконструирован, и вновь наступил лабораторный период, во время которого учащиеся пытались из различных, выданных им на руки окисей, получить искомое вещество. После некоторых неудачных попыток, вещество было найдено: оно выделилось при разложении окиси ртути. Были произведены соответствующие опыты с горением, давшие определенные результаты: вещество, заимствованное из воздуха, оказалось газом, усиливающим горение и именуемое кислородом.

Предстояло ответить на третий вопрос, непосредственно связанный с анализом воздуха:

«Что останется в воздухе, если отнять от него весь кислород».

Предстояло разрешить окончательно вопрос об объеме и качественном анализе воздуха.

Возникла третья проблема, которая, по примеру предыдущих двух, также была подвергнута систематическому обсуждению.

В конечном итоге был намечен план и разработана инструкция для лабораторных уроков.

Согласно инструкции, была сконструирована схема опыта, необходимого для разрешения вопроса о составе воздуха: пробирка с железными стружками, опущенная свободным концом в воду.

Опыт дал положительные результаты, и ответ был найден.

Существенными составными частями оказались кислород и азот.

При помощи мензурки удалось установить объемное взаимоотношение составных частей воздуха.

Теперь предстояло подытожить результаты лабораторных занятий и наметить материал для новых заданий.

Процесс под'птоживания разбился на несколько моментов: в то время, как одни ребята занимались окончательной отделкой своих заданий, другие собирали и систематизировали иллюстративный материал: диаграммы, зарисовки, плакаты, коллекции и т. п.

Заключительный момент состоял из ячейковых докладов с отчетом о проделанной работе.

В только что разобранном случае заключительный момент свелся к наблюдениям и выводам по поводу количественного и качественного состава воздуха и окислительных процессов, непосредственно наблюдавшихся учащимися.

Заговорив об окислении металлов в условиях лабораторной обстановки, учащиеся, естественно, перешли к вопросу об окислительных процессах, совершающихся в природе.

Попутно остановились на окисляющихся и неокисляющихся металлах, на огромном вреде, причиняемом окислительными процессами в области техники и хозяйства (ядовитые окислы); проанализировали способ борьбы с окислением (полуда, окраска и т. п.).

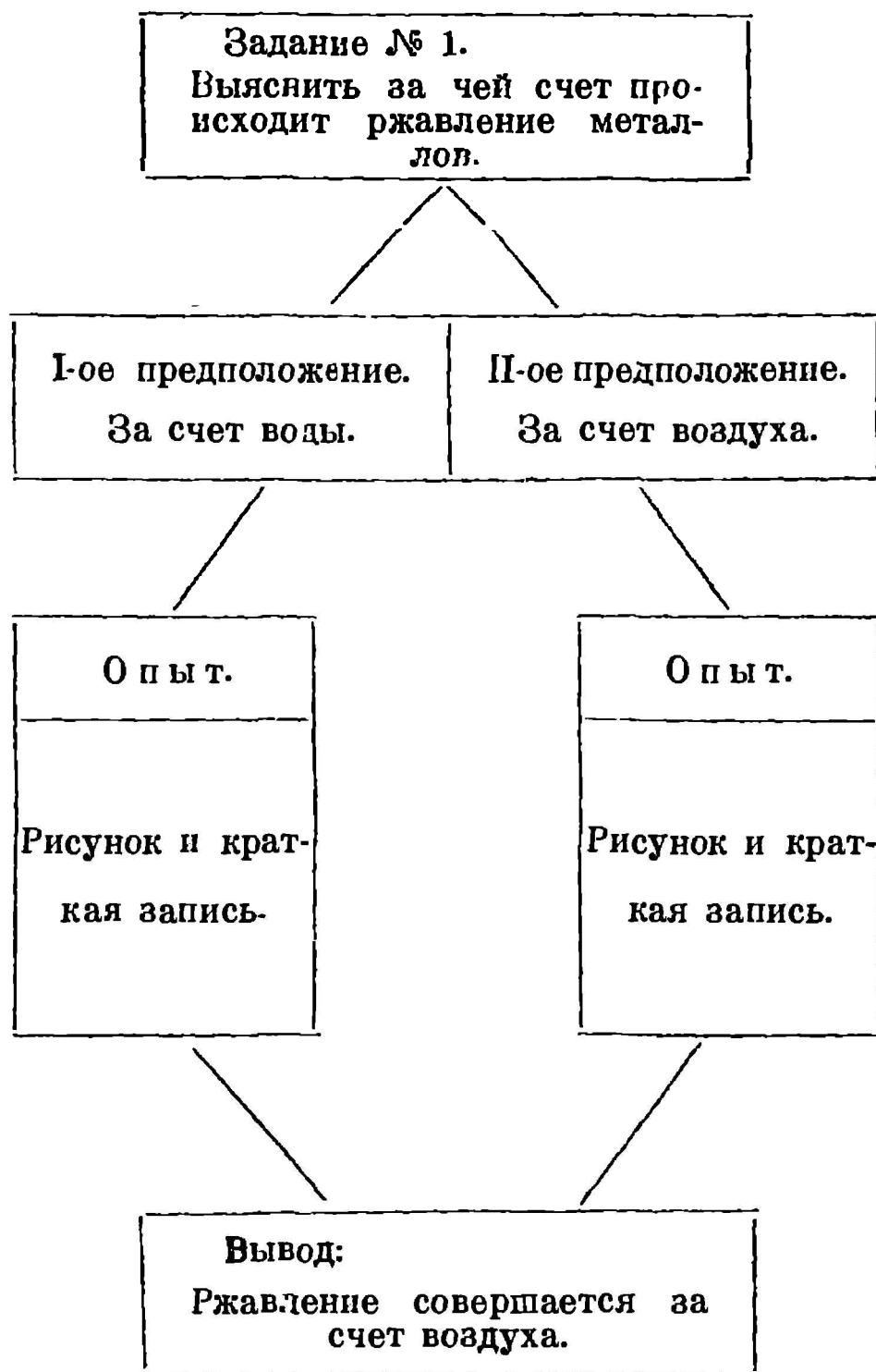
И, наконец, наметил очередную материал для ближайшей классной разработки. Таковыми оказались вопросы, связанные с металлургией железа.

Дальнейшая работа должна была ознакомить учащихся с восстановительными процессами, лежащими в основе обработки чугуна, железа, стали.

Порядок работы оставался прежним, т.-е. коллективное обсуждение проблемы, коллективная разработка плана, далее — лабораторный анализ материала, и, наконец — коллективное под'птоживание.

Таким образом, фактически осуществлялась органическая связь между концом одного задания и началом другого.

Схематически работа протекала следующим образом. Возьмем для примера одно из вышеприведенных заданий.



Приведенная схема, как показала практика, имеет много положительных сторон: прежде всего, она приучает учащихся к планомерному, логическому мышлению, к исследовательскому подходу, при рассмотрении

того или иного вопроса. С другой стороны — подобная схема приводит к большой экономии в отчетной работе учащихся, т. к. не требует от них длинных описаний. По схеме легко определить ход мысли учащихся, а соответствующая иллюстрация и краткая заметка в рубрике «Опыт» дают ясное представление о проделанном анализе.

Кроме того, имеется определенный синтез.

Схема, помимо всего остального, призывает учащихся кратко и ясно формулировать свои мысли, что, без сомнения, имеет для нас большую ценность.

Заранее предвидим некоторые возражения по поводу применения исследовательского метода в практике нашей школы.

Прежде всего, могут спросить: осуществима ли в обычной школьной практике детализация работы, доходящая до выработки технического плана, технических установок.

Как общее правило — нет.

Но привлечение учащихся к коллективной работе по выработке заданий, к построению рабочих гипотез и нащупыванию путей для осуществления намеченного плана, — это вполне допустимо и осуществимо в условиях нашей действительности.

На это обстоятельство необходимо обратить самое серьезное внимание, т. к. от него зависит направление и темп всей остальной работы.

Таково мнение не только учащихся, но и учащихся.

На майской конференции школ Ф. З. У., мне пришлось слышать чрезвычайно интересное и симптоматическое выступление одного из учащихся этих школ по вопросу о начальном этапе работы по Д.П.

Он сказал приблизительно следующее:—Задания, которые преподносят нам преподаватели, сплошь и рядом,

трудны и непонятны нам, так как составляются в кабинетах, помимо нас.

Необходимо, чтобы к составлению этих заданий были привлечены учащиеся. Мы не мертвый материал, мы участники живого процесса...

Пожелание вполне обоснованное, и мы, с своей стороны, должны приветствовать его.

Ребята прекрасно понимают, что, поскольку вопрос идет о производственном плане, поскольку сами они являются участниками того или иного производственного процесса, должна быть и им предоставлена известная доля инициативы и самостоятельности в области школьного строительства.

Практика показала, что привлечение учащихся к составлению производственного плана, а в частности—к проектированию ближайшей работы, ближайшего задания, кроме пользы, ничего не приносит.

Кто раз проделает этот опыт, тот, без сомнения, не пожелает вернуться к старому.

Выгодная сторона подобного рода работы заключается, между прочим, в том, что в сильной степени разгружает инструктора-руководителя от той, иной раз, непомерно интенсивной работы, на которую часто жалуются многие преподаватели.

По их словам, инструктирования, в настоящем смысле этого слова, во время занятий по Дальтон-плану у них зачастую не бывает.

Идет нудная, утомительная вопросо-ответная процедура, по поводу всяких мелочей, возникающих у учащихся; особенно угнетает бессистемность этих вопросов, их повторяемость и однообразие.

Такое обилие вопросов объясняется с одной стороны, сжатостью и недостаточной ясностью самих заданий, с другой—отсутствием предварительной, коллективной работы, связанной с подготовкой к очередным заданиям.

Многие вопросы, по мнению их, отпали бы сами собою, если бы задания и цели заданий, а вместе с ними — материал и пути предстоящей работы, предварительно обсуждались в классе.

При таких условиях заведующий кабинетом, действительно, мог бы рассчитывать на рациональное расходование своих сил и энергии, что обычно и наблюдается при исследовательском подходе к делу.

Большинство недоуменных вопросов, возникающих в связи с новизной задания и особенностями его формулировки отпадают сами собою.

У руководителя остается свободное время для индивидуальных бесед, просмотра работ учащихся, проверки возникающих у них сомнений и т. п.

При такой системе занятий теряется всякий смысл в какой-либо индивидуальной отчетности.

С плеч руководителя и всей школы снимется тягостная, неприятная обуза, поглощавшая у них массу времени и энергии и не приводившая, в конечном счете, к желаемым результатам.

Надобность в организации зачетов, «тестов» и иных экзаменационных экспериментов отпадает сама собою. Остаются лишь коллективные отчеты, коллективные доклады ячеек, сообщаемые не преподавателю, а всей группе, всему классу.

Подобного рода доклады, как мы уже видели, вводятся для суммирования полученных результатов.

Ячейки и выделяемые ими докладчики, без всякого воздействия со стороны преподавателя, берут на себя моральную ответственность за качество доклада и выполняют это, обычно, с большим рвением и весьма добросовестно.

Я предвижу еще одно возражение, возражение направленное против тех технических, опытных установок,

которые имелись в виду, при проработке вышеприведенных заданий.

Примеры эти, ни в коем случае не следует принимать за обязательные.

Без сомнения, ряд конструкций, в связи с постановкой того или иного опыта, недоступен творчеству учащихся, но кое-что они все-таки сделать могут, а если и это затруднит их, то достаточно будет, если они уяснят себе принцип или идею технической установки, необходимой для проверки того или иного гипотетического построения.

Сочетание исследовательского процесса с моментом творчества в области постановки простейших опытов и наблюдений, чрезвычайно ценно для учащихся, так как воочию убеждает их в силе метода, легшего в основе их работы и заставляет их переживать ряд эмоций—естественных спутников всякой творческой работы.

Остановлюсь еще на одном возражении, выдвигаемом против исследовательского метода: слишком медленный темп работы, не соответствующий требованиям программы—минимума.

Это, без сомнения, так.

Но винить в этом исследовательский метод, не приходится.

Что мы, собственно говоря, понимаем под «медленным» и «быстрым» темпом?

Каков критерий этих понятий и как он слагался?

Если взять обычный материал, предлагаемый для проработки минимальными программами, мы убедимся в том, что нынешние программы в отношении объемном, количественном плохо учитывают эволюцию, происшедшую за последнее время в методах работы.

С точки зрения пассивных методов работы, материал, быть может, и не так велик, но с переходом к более усовершенствованным методам и приемам.

картина резко меняется: несоответствие между материалом и методом работы возрастает в прямой пропорции: чем усовершенствованнее метод, тем громоздче программный материал. Кульминационного момента это расхождение достигает, без сомнения при применении исследовательского метода, требующего максимальной активности со стороны детей, но за то, более медленного темпа, более углубленного подхода к работе.

Каков же выход из положения?

Отказаться от основного метода мы, по понятным причинам, не можем.

Разбавлять его иллюстративной работой—тоже нелогично. Это—значило бы разбить длительный исследовательский процесс, имеющий глубокое методическое и дидактическое значение, на ряд отдельных моментов, ряд осколков, лишенных непосредственной связи.

Это—значило бы—остаться без всякого метода.

Таким образом, рассчитывать на принципиальные уступки с этой стороны не приходится.

Нужно думать о компромиссе за счет другой—количественной стороны дела.

Некоторые данные позволяют думать, что реформа Вуз'ов и старших групп Н-й ступени пойдет, между прочим, и по этой линии.

Но вот возникает другой вопрос: возможно ли весь школьный материал переработать исследовательски.

Без сомнения нет, так как не всегда имеются нужные для того предпосылки. Но отсюда не следует заключать, что основной метод может быть отодвинут на второй план и уступить место иллюстративности.

Применение исследовательского метода на практике мыслится так: основные, наиболее существенные моменты прорабатываются, насколько возможно, детально исследовательским методом.

Эти—основные сваи, но которым впоследствии пойдет настилка.

Однако, и настилочный материал не должен быть безразличен: если допустить, что сущность его сведется к книжности и иллюстративности, то мы, без сомнения, очутимся перед разбитым корытом.

Чтобы избежать этого, мы можем воспользоваться приемом, имеющим у нас весьма широкое распространение.

Прием этот, носящий все признаки исследовательского процесса, характеризуется тем, что некоторые моменты исследовательской работы учащихся проходят ускоренным темпом.

Так, например, проблема, поставленная на очередь коллективом учащихся, не подвергается затем индивидуальной лабораторной проработке, а решается тут же, в классе, путем постановки какого-либо коллективного опыта или наблюдения.

Исполнителем воли или постановления класса является кто-либо из учащихся или же сам преподаватель.

Таким образом, сокращение исследовательского процесса происходит за счет индивидуального анализа.

Что касается заключительного, синтетического момента, последний остается в полной силе.

Вместе с ним сохраняется и начальный момент новой проблемы.

На этом мы можем закончить характеристику поправок, которые, по нашему мнению, должны быть внесены в схему мисс Паркхерст, с точки зрения исследовательского метода.

Поправки эти, думается нам, внесут в Дальтон-план ту живую, оздоравливающую атмосферу, которая в корне заглушит чуждые нам ростки англо-американской пе-

дагогикл, с ее резко очерченными индивидуалистическими тенденциями.

Исследовательский метод, пронизывающий всю систему школьного обучения, позволит нам, с большою пользою для себя, соединить выгодные стороны Дальтон-плана с конечными задачами нашей трудовой школы.

В первом случае заимствуется эластичность организационного плана, раскрепощающая условия работы, способствующая развитию в учащихся индивидуальных особенностей и воли, в другом—коллективные навыки, коллективное творчество, являющееся основой развития в подростяющем поколении духа кооперации и коллективизма.

Остается сказать еще несколько слов о роли книги при исследовательском методе, в частности, при работе по Д. П. Многие ставят в вину Д. П. культивирование книжности. Обвинение, как мы уже говорили, совершенно необоснованное.

Книжность эта—результат применения неудачного метода. В этом, без сомнения, виновен сам преподаватель, сама школа, а не схема.

К сожалению, неудачные образцы мисс Паркхерст и Э. Дьюи очень привились в большинстве школ, работающих по Д. П.

Кому не приелась, в достаточной мере, обычная формулировка заданий: «Возьмите книгу, откройте на странице такой-то и т. д.».

Поверхностного взгляда в этом случае достаточно, чтобы оценить сущность рекомендуемого метода. Но отсюда, конечно, не вытекает, что сторонники исследовательского метода являются книгоненавистниками.

Отнюдь нет: книга нужна, и очень нужна. Прежде всего она потребуется исследователю в процессе аналитической работы, в качестве справочника.

Затем—она понадобится ему, когда он решит подроб-

нее ознакомиться с добытыми результатами и проверить свои наблюдения на основании чужого опыта. И, наконец, она, без сомнения, пригодится ему в момент синтеза, в момент под'итоживания, после того, как предшествовавшая работа даст ему определенную логическую установку и введет его в сферу вопросов, сделавшихся для него в достаточной степени близкими и доступными.

Приведенного, я думаю, достаточно, чтобы демонстрировать наше отношение к книге.

Мы, конечно, не противники ее, но сторонники правильного ее применения. Наше мнение: разгрузить от книжного материала начальный момент работы детей. Установка очередной проблемы, гипотетическое решение ее и технический план работы должны, по возможности, протекать вне книги.

Аналитический процесс может уже сопровождаться книжным материалом, но желательно, чтобы книга шла не впереди опыта и наблюдения, а заключала их.

То же пожелание необходимо высказать по поводу заключительного, синтетического момента работы.

Желательно, чтобы и здесь книжный материал, имеющий обобщающий характер, не предвосхищал синтетической работы учащихся, а заключал и развивал ее.

Только при этих условиях книга будет поставлена на надлежащее место и материал ее не будет заглушать робких ростков творческой деятельности учащихся.

В заключение скажу несколько слов о выработке производственного плана. Следуя советам мисс Паркхерст, можно было бы, без особенного труда, наметить ряд основных тем, подтем и вопросов на какой-нибудь определенный срок: месяц, триместр, семестр и т. д.

Темы и вопросы, в свою очередь, можно было бы разбить на ряд заданий, определить необходимое для их проработки время и т. д.

Одним словом, получить весьма стройную картину работы, рассчитанной на определенный срок.

Мы бесспорно не возражали бы против этого проекта, если бы в нашем распоряжении имелись кое-какие предпосылки.

Прежде всего, подобный проект или план будет иметь действительную ценность только тогда, когда за его спиной будет стоять определенный жизненный опыт.

Другими словами—необходимо подойти к построению плана не теоретически, а опытным путем, чтобы организационные рамки работы соответствовали реальному содержанию.

Это с одной стороны.

С другой—необходимо вполне точно и определенно договориться об условиях постановки этого опыта, учитывая основные требования нашей школьной действительности.

Такой вывод напрашивается сам собою, если к вопросу о составлении производственного плана мы подойдем не академически-отвлеченно, а исследовательски.

Для этого необходимо, в первую очередь, собрать конкретный материал, учесть его образовательное, и воспитательное значение и подвергнуть затем методической проработке.

Опыт показал, что указанный учет необходимо вести организованно, комплексно.

Необходимо, прежде всего, установить основные темы для каждой данной группы. Таковыми темами, обычно, являются: «От ремесла к фабрике», «Деревня», «Совхоз», «Транспорт» (железнодорожная станция, поезд, пароход и т. д.); «Почта и телеграф», «Рынок» и т. п.

Согласно краеведческому принципу, указанные темы должны быть проработаны на местном материале.

Не приходится, конечно, говорить о том, что материал этот должен быть общим для представителей различных

школьных дисциплин, что намечаться, фиксироваться и разрабатываться, согласно духу программы, он должен также комплексно.

Статика или динамика того или иного комплекса должна была освещена с точки зрения всех предметов, материал должен быть учтен со всех сторон. Вот почему практика последних месяцев выдвинула особый прием работ в области добывания фактического материала и его методической проработки.

Опыты, проводившиеся на курсах по передподготовке при Цутранпрос'е НКПС'а, а затем на аналогичных курсах Губпроса и МОНО, показали, что максимум благоприятных результатов получается при условии непосредственного, коллективного изучения учащими тех объектов и явлений, на основе которых строится последующий программный материал.

Практически дело обстояло так: всякая тема, независимо от ее характера и ее содержания, подвергалась предварительному обследованию и изучению руководителей курсов.

Так как материал лежавших в основе приведенных выше, тем требовал, в первую очередь, освещения с точки зрения техники, реальных наук и обществоведения, то для руководства курсами привлекались соответствующие лица: технический руководитель (инженер, агроном и проч.) и методисты: естественник и обществовед.

После предварительного ознакомления с материалом, руководители распределяли между собою обязанности и приступали к делу. Первые часы уходили, обычно, на так называемую вступительную беседу, во время которой руководители, со своих точек зрения, освещали материал, вскрывая попутно те перспективы, на которых, в процессе работы, предстояло остановиться курсантам.

После предварительной беседы происходила «орпен-

тировочная экскурсия», в задачу которой входило поверхностное ознакомление со статикой и динамикой изучаемого объекта или явления.

Следующий момент отводился суммированию полученных впечатлений и намечанию узловых этапов в изучаемом вопросе.

Согласно узловым этапам выделялись соответствующие подтемы или комплексы второго порядка, которые, в свою очередь, могли быть разложены на более мелкие единицы или задания.

Вся схема работы, в основе своей, строилась по исследовательскому принципу, при чем группировки, возникавшие в связи с дифференциацией основной темы, конструировались по «комплексному принципу», т.-е. в каждую подгруппу, возникавшую в связи с дроблением основной темы, входили, по возможности, представители всех школьных дисциплин.

Разбившись на группы, слушатели приступали к составлению проектов, т.-е. к каталогу вопросов, которые, по их мнению, должны были быть учтены в процессе обследования. Вместе с тем намечались иллюстративные работы (коллекции, диаграммы, рисунки и т. п.), которые также необходимо было иметь в виду при отчетных докладах.

Перед тем, как идти на обследование, слушатели оглашали свои инструкции и каталоги на общем собрании, имея в виду внесение необходимых дополнений и поправок как со стороны руководителей, так и товарищей по работе. Подобное зачитывание вопросников оказалось весьма рациональным не только в смысле внесения тех или иных поправок, но и в смысле разграничения материала и вопросов, подлежащих рассмотрению той или иной группы.

Эволюционирующая практика выработала за последнее время ряд технических инструкций, которые дали

возможность произвести некоторую логическую установку, методически подойти к процессу самого обследования.

Опыт показал, что наличие подобных инструкций чаще всего вызывается неопытностью, неумением, иной раз, подойти к исследуемому материалу, неумением поставить ряд вопросов, которые исчерпали бы не только сущность исследуемого объекта, но и открыли бы перспективу, нужную для диалектического подхода к делу.

Необходимо процесс обследования построить таким образом, чтобы в нем отразились не только статика, не только динамика изучаемого явления, но и эволюция его.

Без этого условия обследование материала грозит перейти в простое констатирование фактов.

Чтобы быть более конкретным, сошлюсь на одну из таких инструкций по изучению какого-нибудь производства.

Инструкция для собирания материалов.

СТАТИКА. Географо-топографические условия. Помещение. Кубатура. Световая площадь. Сырье (сюда относится и топливо). Орудия производства. Продукция. Человек — животный организм. Человек — живая машина. Человек — социальная единица.

ДИНАМИКА. Физиология производства.

Влияние географических и топографических условий на производственный процесс.

Процессы, связанные с работой или пребыванием в данном помещении.

Процессы, связанные с добыванием сырья и его доставкой.

Процессы, связанные с работой машин и орудий труда.

Процесс переработки сырья в товары или другие продукты.

Затраты на производство.

Стоимость полученного продукта, товара. Сбыт.

Формы сбыта, районы сбыта и потребления.

Физиологические процессы, наблюдаемые в теле человека и животных, в связи с добыванием, обработкой, транспортированием и сбытом продуктов труда.

Влияние условий труда на организм человека:

а) тип рабочего организма по Тейлору,

б) профессиональные заболевания.

Организация человеческого труда в связи с добыванием сырья, его обработкой, транспортированием и сбытом. Формы организации. Органы управления. Профессиональные союзы. Кооперативные, культурные и политические организации.

Влияние организаций на производство.

Быт. Идеология.

ЭВОЛЮЦИЯ:

Эволюция сырья, орудий труда и продукции.

Эволюция рабочего организма (приспособляемость, рефлексy).

Эволюция сбыта.

Эволюция организаций (социально - экономических, культурно - просветительных, политических и пр.).

История производства, история процесса и т. п.

Приведенная инструкция, без сомнения, не претендует на полноту и подлежит дальнейшей детализации, в связи с индивидуальными, более глубокими исследованиями в процессе школьной работы.

Итак, обследование, согласно выработанным инструкциям, закончилось.

Материал собран. Начинается методическая проработка его...

Задачи ее — извлечь из фактического материала все необходимое для предстоящего анализа и синтеза, весь

иллюстративный материал, наметить математические упражнения, работы по родному языку, выяснить роль книги и вскрыть некоторые программно-методические перспективы.

Такая задача, требующая определенной логической установки отлилась в форму новой технической инструкции, облегчающей задачу методической проработки материала. Инструкция эта, впервые появившаяся в схемах ГУС'а, в настоящее время, претерпев некоторые изменения, получила самое широкое распространение в практике различных курсов по переподготовке.

Эволюционная практика и здесь внесла некоторые поправки.

В настоящее время инструкция эта применяется, обычно, в следующем виде:

Комплекс	Тема и подтемы	Экспурии	Опыты и нв. блюда.	Труд. процессы	Матен. занят.	Что прочесть и продумать	Письменные работы	Слово и движение	Методическ. указания

Такая проработка материала, проводимая всеми подгруппами, дает возможность произвести дальнейший анализ, а затем и синтез собранного материала, продумать затронутые вопросы до их логического конца и фактически, путем детализации, наметить последовательную цепь тех «заданий» и «подрядов», о которых говорит мисс Паркхерст.

Ценной стороной проделанной работы будет то, что задания эти, являющиеся наиболее мелкою единицей, в общей логической цепи, будут выработаны путем комплексной проработки конкретного материала, а не путем

отвлеченного кабинетного измышления. Каждое такое задание будет таить в себе определенное количество коллективной работы, освещающей затронутый вопрос с точки зрения различных школьных дисциплин.

Таким образом и здесь, в процессе создания производственного плана и разбивки его на отдельные моменты и задания, исследовательский метод сыграл революционизирующую роль.

Практика курсов, проведенных по инициативе Н. К. П. С., Губпреса и МОНО, показала, что подобный метод работы, с разбивкой собранного материала по существующим гранкам, колонкам и с заключительными, суммирующими докладами, дает слушателям реальную картину всего процесса, начиная с конкретного ознакомления с материалом и кончая программно-методическими построениями, согласно схемам Гус'а.

Этот метод можно признать пока единственным, наиболее реальным и осуществимым для правильного подхода к составлению жизненных схем и программ.

Этот метод дает возможность наполнить схему мисс Паркхерст материалом, почерпнутым из окружающей нас современности, и окончательно приспособить здоровые элементы Дальтон-плана к условиям нашей общественной и школьной действительности.

Н. Горбунов.

V. Организация учета работы по Дальтон-плану.

(Из опыта школы 2-й ступени).

Вопрос об учете педагогической работы занимает видное место в ряду других вопросов педагогической теории и практики. Практика новой русской школы сильно изменила и необычайно усложнила самое понимание учета педагогической работы. И это понятно: резко изменились задачи и цели школы, много нового появилось в области внутри-организационной школьной работы (экскурсионно-исследовательский метод, лабораторная система преподавания и пр.), а в соответствии с этим изменились и усложнились формы учета школьной работы. Они сейчас чрезвычайно многообразны; в них нет еще ясности, необходимой простоты и устойчивости, так как поиски лучших форм еще продолжаются. Опыт многих показательных учреждений Москвы дает к этому богатый иллюстративный материал. Учитывали или старались учитывать все, что только можно, — все стороны школьной жизни. Недаром в последнее время слово учет стало каким-то жупелом. К. Н. Соколов совершенно справедливо отмечает в своей книге: «Учет работы в школе, особенно в опытно-показательных учреждениях, принял такие формы, что буквально не бывает дня, когда бы преподаватель мог поработать спокойно, один, в отсутствии посторонних лиц, и не чув-

ствуя над собой Дамоклова меча учета. Вероятно, никто не проклинает так слово учет, как школьные работники, особенно в опытных школах»¹⁾).

Правда, в отношении создания различных форм учета сделано было очень много достижений, но на ряду с определенными и явными успехами приходится отметить, что очень часто момент учета явно переоценивался педагогами; учет принимал чрезвычайно громоздкие, временами необъятные—по количеству—формы и вносил в работу преподавателя только ненужные осложнения.

Среди разнообразных форм учета, которые обычно практикуются теперь, можно отметить следующие: 1) первичная регистрация, 2) учет посещаемости, 3) учет успешности занятий учащихся, 4) групповые и индивидуальные дневники как педагогов, так и детей, 5) подробнейшие протоколы заседаний разных органов школы, 6) отчетные триместровые и годовые, 7) выставки детских работ триместровые и годовые. 8) характеристики учащихся, 9) школьные музеи, 10) литературные и другие вечера и утра и т. п.

Иногда все перечисленные формы учета встречаются в одной и той же школе (чаще в опытно-показательной), и поэтому вполне основательна боязнь многих педагогов, что такой сложный учет, отнимая массу времени и у преподавателей, и у учащихся, теряет свой смысл и назначение, искажает цели и задачи школы.

Понимание учета педагогической работы иногда настолько углубляется, что вырастает в целую научную проблему. Рекомендуются, например, кроме указанных выше, проводить еще следующие виды учета:

¹⁾ К. Н. Соколов. Учет педагогической работы в школе. Нов. Москва, 1924 г. стр. 191.

«1) учет педагогического эксперимента, 2) учет волевого воспитания, 3) учет трудовых процессов, 4) учет применения комплексности в обучении, 5) учет роста школьных организаций, 6) самоучет детьми успешности в усвоении знаний, 7) учет одаренных и отстающих детей, 8) учет внешкольной и школьной среды, 9) учет квалификации учительства, 10) учет сублимирования половой энергии, 11) учет производительности школы»¹⁾).

Такая постановка вопроса об учете грешит тем, что придает ему какое-то самодовлеющее значение, считая его как бы конечной целью педагогической работы. Несомненно, понятие учета нужно упростить и из многочисленных форм его взять то немногое, что необходимо для достижения основных задач школы.

В процессе всякой работы — будь то небольшая индивидуальная работа на протяжении одного дня, или сложная общественная деятельность школы на протяжении целого года — мы различаем три основных момента:

1) задачи и цели работы, 2) самое выполнение работы по определенному плану и известными способами, 3) подведение итогов, учет результатов работы. Последний момент этого процесса обычно и называется учетом работы. Учет — это остановка, оглядка на пройденный путь, оценка сделанного. В зависимости от особенностей и характера работы этот момент оценки — учета часто отрывается от основного процесса работы и приобретает самодовлеющее значение. По существу же все три указанные момента в работе представляют единый слитный процесс; момент учета не должен иметь самодовлеющего характера; он всецело зависит от задач и целей работы, определяется планом и приемами ее.

¹⁾ Б. Манжов. Учет школьной работы. Путь Просвещения, № 3, 1923 г.

Психологически учет ценен лишь постольку, поскольку он оказывает воздействие на основной процесс работы и стимулирует ее дальнейшую и бóльшую продуктивность.

Именно в этом и заключаются цель и назначение учета всякой работы. Такое же понимание учета необходимо внести и в область педагогической работы в школе. Учет — не цель педагогической работы, а средство, при помощи которого эта работа совершенствуется, быстрее движется вперед, и лучше достигается ее цель; а цель это — дети, их воспитание и обучение, а не учет и подготовка к нему, как это иногда случается.

Вот почему из многочисленных и разнообразных форм учета, которые у нас практикуются и которые нам советуются, необходимо выбрать то немногое и ценное, что сопровождает работу и учащихся, и преподавателей.

Чрезвычайно ценным моментом из практики учетной работы новой русской школы нужно признать определенную тенденцию к организации самоучета работы учащихся. Эта тенденция находится в самой тесной связи с новым пониманием задач школы, в котором видное место занимает идея ничем не стесненной самостоятельности учащихся на основе их широкого самоуправления. Многие наши школы уже давно встали на путь культивирования такого самоучета, привлекая детей к ведению групповых и индивидуальных дневников, к составлению характеристик учащихся, обслуживанию выставок детских работ и пр., и пр.

Особенно же отчетливый и ярко выраженный характер такого рода самоучет детей получает при организации работ по лабораторной системе — по Дальтон-плану.

В дальнейшем, я коснусь особенностей организации учета работы по Дальтон-плану в его чистом виде (в американских школах), а затем подробно остановлюсь

на постановке учета при видоизмененном Дальтон-плане в практике русской школы ¹⁾).

Дальтон-план очень быстро—в течение одного года—завоевал внимание русских педагогов-практиков.

Этот план — как известно — уничтожает старый класс, как место quasi-коллективной работы, где учеников учил учитель, и заменяет его лабораторией, где ученики находят все необходимое для того, чтобы учиться под наблюдением учителей-консультантов, организаторов.

В основе плана — громадная вера в силы детей, их способность к самоорганизации, вера в их естественную заинтересованность в работе. Дети — активные исследователи, экспериментаторы в этой «Социологической лаборатории-школе», они работают сообразно своим склонностям и интересам, в полную меру своих сил, каждый соответственно своему темпу работы. В противоположность старой—авторитарной школе дети новой школы — полные ее хозяева. Преподаватели как бы отступают на задний план. Они — руководители наблюдатели, изучающие детей, их склонности и интересы; они помогают детям установить и наладить их учебную жизнь, как специалисты в области различных наук.

Такое понимание роли детей в организации их воспитания и обучения нужно считать самым существенным для Дальтон-плана. Отсюда вытекают все особенности процесса учебной работы по Дальтон-плану, неразрывной частью которого является учет этой работы.

Учащийся не связан точным, мелочным расписанием уроков; он свободно располагает своим временем, следуя определенному, заранее выработанному плану работы. Главным регулятором его действий и работ в

¹⁾ В данном случае я имею в виду опыт работы по Дальтон-плану одной из Московских опытно-показательных школ, в которой я работаю.

разных лабораториях являются программы—задания по основным предметам курса. Эти задания составляются обычно на месяц, делятся на части по числу недель, причем более мелкие части задания определяются в еще более мелких временных единицах: 1 час, 2, 3 часа работы (т. назыв. эквиваленты). Свободно располагая своим временем, ученик должен умело распределить его между различными предметными лабораториями, чтобы не пострадала та или другая дисциплина, чтобы все задания были выполнены к сроку. На ученика возлагается таким образом большая ответственность за весь ход его работы. Чтобы не растеряться в процессе работы и учесть во-время отдельные моменты ежедневной, недельной и месячной работы в разных лабораториях, ученик пользуется определенными формами учета.

Эти формы учета основаны исключительно на самостоятельности учащегося и являются в полном смысле самоучетом.

Инициатор лабораторной системы занятий Е. Паркхерст, следуя графическому методу учета, ввела в практику американской школы, так называемые, учетные карточки. Их четыре:

1. Индивидуальная учетная карточка учащегося. По ней ученик ведет учет своей работы по всем предметам месячной программы. Делает он это при помощи вертикальных черточек разной длины, при чем эти черточки символизируют количество заданий и время, в которое они выполнены. Учетная карточка включает в себе 4 больших графы, соответственно 4 неделям месяца, и названия отдельных предметов. Она выдается на руки учащемуся, и он в течение месяца ежедневно перед началом работы должен внимательно рассматривать ее и целесообразно распределять время.

2. Лабораторная карточка преподавателя-инструктора. Она вывешивается на месяц в лаборатории пре-

подавателя; таким образом, общее число таких лабораторных карточек равно числу основных предметов — лабораторий. В карточке указаны: название предмета, класса или группы и общая тема месячного задания.

Каждый учащийся, проработавший в лаборатории некоторое время и проделавший известную работу, подходит к этой карточке и — с помощью преподавателя — отмечает против своей фамилии горизонтальной чертой количество сделанной работы, руководясь эквивалентами программы задания.

3. Учетная карточка класса. Она служит для учета всей данной группы учащихся по всем основным предметам. Здесь учащийся или преподаватель раз в начале или в конце каждой недели заполняет графы горизонтальными чертами против фамилий учащихся на основании довольно сложного и запутанного арифметического расчета: эквиваленты работ по каждому предмету складываются, и сумма делится на количество рабочих дней в неделю ¹⁾).

4. Карточка учета посещаемости.

— Уже беглого взгляда на эту систему учета достаточно, чтобы почувствовать его слабые стороны. Несмотря на то, что в основе его лежит идея самоучета, так гармонирующая со всем процессом свободной лабораторной работы учащегося, он определенно сух, формален, утомителен своею мелочностью и, наконец, односторонен.

В самом деле, вышеприведенная графическая форма учета направлена исключительно на учет количества работы, да и то лишь постольку, поскольку это количество выражено в месячном и недельных заданиях — подрядах. Между тем, работа учащегося в школе, где он проявляет

¹⁾ Образцы всех этих карточек и подробное описание пользования ими в книге: Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по Дальтон-плану, стр. 102 — 116.

свои интересы и склонности, где он учится приобретать знание и получает общее развитие, совершенно не укладывается в рамки учетных карточек. Горизонтальные и вертикальные черточки не учитывают *качества* работы, — да при помощи графического метода это и немислимо сделать, — а оно не менее важно, чем количество, а во многих случаях гораздо важнее.

Качество работы учесть труднее самому учащемуся в одиночку или даже в маленькой группе. Даже взрослый человек всегда нуждается в оценке и одобрении своей работы; тем более учащемуся необходима оценка и одобрение своих товарищей и преподавателей.

В отдельной главе—об учете работы—автор «Воспитания и обучения по Дальтон-плану» ничего не говорит о других формах учета работы. Только в другом месте и в другой связи мы узнаем об особой форме коллективного самоучета, а именно, о т. н. «конференциях».

«На каждый день назначался общий урок (45 мин.). Эти уроки получили название конференций или классных собраний, «совещаний», потому что класс, работавший в разных лабораториях индивидуально или маленькими группками, теперь сходится вместе для обсуждения проблем, выдвинувшихся в программах. На этих конференциях или совещаниях дети сравнивали свои достижения, подымали и обсуждали вопросы, представляющие особый интерес или отличающиеся сложностью и неясностью, и помогали друг другу справляться с трудностями»¹⁾.

Нельзя отрицать громадного значения этих коллективных уроков-бесед по общим вопросам лабораторных работ.

Очень сомнительно только, чтобы эти 45-минутные совещания в конце каждого учебного дня давали возможность коллективно учесть работу учащихся.

¹⁾ Там-же стр. 53.

Опыт русской школы (об этом опыте я скажу ниже) показал, что на таких конференциях чрезвычайно трудно, а иногда и совсем невозможно наладить общую беседу, за исключением разве обще-организационных вопросов.

Какова же роль преподавателя в учете работы по Дальтон-плану? Когда и как учитывает он качество проделанной каждым учащимся работы?

По этим, очень существенным вопросам чрезвычайно мало и глухо говорится у автора плана. На основании более или менее случайных заявлений, можно судить, что проверка качества проделанной учащимися работы производится преподавателями американских школ в конце каждого месяца, путем системы зачетов. При этом, индивидуальная сдача зачета учеником носит все признаки типичного экзамена, со всеми его дурными последствиями, в смысле влияния на детскую психику.

Все указанные мною недостатки учета работы по Дальтон-плану, в его чистом виде, коренятся в тех основных недостатках плана, которые вскрыла русская педагогическая критика в первое же время после его появления в нашей литературе. Эти недостатки:

- 1) индивидуалистические тенденции плана;
- 2) возможность распыления групп в виду отсутствия синтезирующей работы учащихся;
- 3) возможность уклона в книжность, схоластичность и своего рода бюрократизм.

В течение минувшего 1923—24 учебного года Дальтон-план вошел в практику самых различных русских учебных заведений, как о том свидетельствует, между прочим, недавно вышедший в печати сборник «Дальтон-план в русской школе»¹⁾. Его применяли довольно осторожно, при свете той предостерегающей критики, о которой я уже говорил.

¹⁾ Дальтон-план в русской школе. Сборн. под редакцией Симонова и Чехова.

Можно сказать, что в своем чистом виде Дальтон-план не применялся почти ни в одной из русских школ.

Своеобразные условия русской жизни и работы, значительный опыт и достижения, которые сделала русская школа за годы революции, вызвали целый ряд изменений и дополнений этой новой системы занятий.

Изменения коснулись и учета работы.

Об этих изменениях и дополнениях Дальтон-плана я расскажу на основании опыта 14-ой опытно-показательной школы, где Дальтон-план проводился в течение второго триместра 1923—24 учебного года.

Вся вторая ступень нашей школы перешла на систему работы по Дальтон-плану в середине учебного года, когда уже выявились, указанные мною выше, слабые и отрицательные стороны плана. Переходу на работу в лабораториях предшествовал довольно длительный период подготовки, когда мы учитывали некоторые общие условия успешного проведения опыта: 1) необходимость достаточного оборудования кабинетов учебными пособиями и книгами; 2) необходимость большой спайки и единomyслия между всеми преподавателями 2-ой ступени и, наконец, 3) наличие достаточно хорошей дисциплины и организованности учащихся на основе их самоуправления.

Не все из этих условий были у нас налицо и в достаточной степени; особенно это нужно сказать в отношении первого и второго условий: 1) оборудование некоторых кабинетов было слабое, особенно физического и математического; 2) среди преподавателей существовали некоторые расхождения по вопросам программным и организационным. Некоторые из них в начале опыта высказывали серьезные опасения на счет целесообразности Дальтон-плана в наших условиях.

Что же касается третьего пункта, то большая организационная работа, проведенная среди учащихся в те-

чение 1-го триместра, давала некоторую гарантию безболезненного перехода на Дальтон-план. Мы понимали, что успех дела зависит в значительной степени от организованности наших учащихся, от налаженности их органов самоуправления.

Кроме того, учащиеся были предварительно ознакомлены с сущностью и некоторыми особенностями Дальтон-плана и теоретически и частью практически.

Параллельно было проведено ознакомление и родителей учащихся с новыми перспективами.

С самого начала нами было внесено изменение в Дальтон-план в отношении распорядка дня:

- 1) ежедневно у нас было шесть рабочих часов;
- 2) первые 2 часа — коллективные по группам (для них составлялось особое расписание); следующие два часа — свободные лабораторные занятия по кабинетам (открыты все кабинеты);
- 3) затем — перерыв на завтрак и прогулку, после чего еще 2 часа лабораторных занятий.

Среди каждой недели были выделены особые дни, как дни исключительно коллективных занятий, при чем после 4-го урока шло обще-ученическое собрание по вопросам самоуправления и обще-политическим.

Через месяц работы, в течение которого выяснилась сильная утомленность учащихся, этот распорядок был изменен в смысле уменьшения общего количества рабочих часов: вместо шести оставили пять.

Таким образом, характерными особенностями этого дневного и недельного расписания были: 1) то, что день у нас начинался коллективными занятиями по группам, а не наоборот, как это в американских школах; 2) соотношение между коллективными и лабораторными часами установилось такое: 38 коллект. и 88 лабор. часов в месяц.

Это соотношение идет, как видно, в сторону некото-

рого ограничения свободных лабораторных занятий учащихся и их общего количества.

Дальнейший опыт наш показал, что и этот распорядок дня нуждается в новом изменении в сторону увеличения числа коллективных занятий с группами.

Первый месяц работы по Дальтон-плану прошел в атмосфере страшного напряжения и особенно повышенного настроения учащихся. «Работают, как львы; в полном смысле — грызут гранит науки» — так характеризовал положение дела один из преподавателей. И, действительно, вялость учащихся и некоторая разболтанность в занятиях, которые были заметны раньше, теперь сменились настоящим деловым настроением и большим увлечением работой. Правда, в этом увлечении учебной работой скоро стали сказываться элементы своеобразного спорта, гонки: кто скорее и больше сделает заданий. Гнались за количеством работы, забывая о ее качестве. Кроме того, работать по плану, составленному на целый месяц вперед, учащиеся не могли сразу научиться: они терялись перед грудой заданий по пяти—шести основным дисциплинам, не могли сразу разумно распределять свое время и силы между разными кабинетами.

А задания почти по всем предметам оказались очень громоздкими, превышающими силы некоторых учащихся. Невозможность выполнить задания во время, нездоровая атмосфера спорта, спешка в работе, некоторая растерянность многих учащихся в шумной и непривычно-свободной обстановке лабораторий — все это создавало вначале нервное настроение учащихся, их преждевременное утомление.

Характерны заявления учащихся на Школьном Совете: «Задания несоразмерно велики. Мы утомились. Надо ограничить количество учащихся в кабинетах: очень шумно, трудно сосредоточиться и спокойно работать. Учет формален; напоминает прежние экзамены».

Большинство учащихся не выполнило месячных заданий по многим предметам, и их пришлось перенести на следующий месяц. Стало очень заметно, что учащиеся усиленно работают дома, чего раньше не было. На основании данных анкеты, которую мы провели среди учащихся, интересно отметить, что громадное большинство их добровольно переносило работу по заданиям на дом. Из общего количества 157 учащихся не выполнили заданий:

По матем.	По словесн.	По обществ.
79 чел.	73 чел.	37 чел.
По естеств.	По физике.	По ин. язык.
11 чел.	9 чел.	19 чел.

Работа на дому отнимала у учащихся довольно много времени (от 1 до 4 часов) и состояла в решении математических заданий, переписывании работ по словесности и обществоведению и т. п.

Любопытны также данные анкеты по вопросу, — как занятия по Дальтон-плану повлияли на внешкольную жизнь учащихся: половина учащихся ответила — повлияли плохо: «некогда читать, так как очень устаем после дневных занятий». «Много заботы». «Мало гулять приходится». «Некогда заниматься любимыми предметами».

Другая половина учащихся отмечает хорошее влияние: «Стало больше серьезности, больше интереса к работе». «Не спжу без дела, как раньше».

Важно также отметить мнение учащихся по вопросу о влиянии Дальтон-плана на коллективную жизнь их групп. Большинство отвечало на этот вопрос: «Чувствуется разрозненность в группе». «Группы распались на ячейки». «Очень редко теперь встречаемся вместе в группе».

Но другая часть учащихся, и довольно значительная, указывала на положительное влияние Дальтон-плана на коллективную жизнь; они констатировали: «Мы сблизились со всей школой».

Последний ответ очень ценен, и я склонен придавать ему большое значение, а именно: Дальтон-план высвобождает учащегося из узких рамок групповой, классной жизни, групповых интересов; он вводит его в круг интересов учащихся других групп, всей школы; только теперь — в условиях лабораторной работы — учащийся начинает себя чувствовать действительным членом большого коллектива, чувствовать биение жизни этого большого целого. — Так воспитываются у учащегося чувства и привычки коллективизма.

Помимо различных отрицательных сторон нашей работы по Дальтон-плану, учащиеся нашли в новой системе занятий много положительного.

Прежде всего, они довольно единодушно одобрили Дальтон-план в целом. На вопрос: «Какое ваше отношение к Д.-плану в целом после опыта работы за истекшее время?» — громадное большинство учащихся ответили положительно.

А на вопрос: — «Что хорошего и полезного есть в новой системе занятий?» — ответы таковы:

1) «Слабые не могут скрыться за сильными; им приходится подтягиваться».

2) «Можно самостоятельно и хорошо работать».

3) «Появился интерес к работе; до этого не учились».

4) «Сами доискиваемся, лучше усваиваем».

5) «Стало больше сознательности, понимания, серьезности».

6) «Сами рассчитываем время: когда работать, где работать и когда отдохнуть».

7) «Скорее проходим».

8) «Выявляются способности».

Не только учащиеся, но все преподаватели и родители (поскольку их голос звучал на поклассных родительских собраниях) с большим удовлетворением отмечали громадный интерес учащихся к работе, удивительно деловое, рабочее настроение всех ребят, что явилось резким контрастом с характером занятий в 1-м триместре. Очень знаменательно также, что пропуски занятий учащимися по неуважительным и мало уважительным причинам определенно сократились.

От преподавателей Дальтон-план потребовал громаднейшего напряжения сил.

Одним из главных и существенных моментов их работы по Дальтон-плану является программа, разбитая на месячные задания и изложенная по определенной форме.

Если принять во внимание, что преподаватель при лабораторных занятиях занимает незаметное место консультанта-организатора, а на первом месте в качестве активно-действующей силы выступает ученическая масса, то будет понятно, какую громадную роль должны играть месячные задания в процессе работы. Задания это — подробный план работы на месяц вперед; им надо руководиться. Наш опыт показал, что задания делаются главным регулятором действий не только учащихся, но и самого преподавателя; от умело составленного задания зависит успех работы. Кроме того, задания по всем предметам должны быть строго согласованы, должны быть учтены силы учащихся, методы работы и т. д. Такая работа предусматривает большую спайку между преподавателями, полное понимание друг друга, даже единство взглядов хотя бы в основном. Основным у нас были: цели и задачи школы, методы работы и идея комплексности.

Все вопросы построения программ и месячных заданий были предметом многочисленных заседаний поклассных и методических комиссий. Руководились следующими принципами: 1) каждый преподаватель должен быть не предметником, а комплексником, т.-е. подбирать материал, руководясь основными темами учебного плана; 2) в его программе красной нитью должны проходить: экскурсионно-исследовательский метод работы, краеведческий подход и иллюстративная работа. Месячные программы-задания составлялись по определенной форме-плану: вначале общая тема—идея; затем—разбивка на подтемы и более мелкие детали, при чем для каждой детали указывалось определенное время, нужное для выполнения; в конце—справочная литература и иллюстративные работы. На первых порах нам было очень трудно давать варианты программ-заданий: минимум и максимум. Это отсутствие вариантов было существенным недостатком наших заданий. Именно, благодаря этому обстоятельству, появилась у части учащихся некоторая нервозность, растерянность и гнущая озабоченность: исключительно максимальные и безусловные в своей сущности задания повисли над учащимися, как Дамоклов меч: по заявлению некоторых учащихся, задания даже стали сниться им..

Таким образом, опыт показывает, что варианты месячных заданий необходимы: задания-минимум успокоят слабых и средних учащихся и позволят им работать в меру своих сил, а способные и сильные учащиеся найдут выход своим силам в заданиях-максимум.

Вольшое значение имеет также привлечение самих учащихся — особенно старших классов — к составлению заданий. Отчасти это нами проводилось и на коллективных уроках, и в поклассных комиссиях, куда приглашались представители учащихся.

Сами учащиеся прекрасно поняли важность этого

момента работы; в своих анкетных ответах они следующим образом расценивают свое участие в составлении заданий:

1) «Задания составляешь по своим силам; потом легче выполнять».

2) «Можно наметить интересную работу».

3) «Хорошо бы выделить из группы комиссию для составления заданий, а затем их обсуждать на групповом собрании».

В начале работ по Дальтон-плану у нас было большое опасение сделать преподавание книжным, боязнь превратить наши лаборатории — особенно обществоведческую — в классы чтения и писания и на основе многописания культивировать своего рода бюрократизм.

И, действительно, эти опасения имели под собою почву. Так, после месяца работы обществовед заявлял:

«Каждое задание проделывается учениками письменно; это дает столько письменных работ, что их невозможно не только исправить, но и прочесть. Необходимо перейти к устной проработке тем на основе конспектов». Та же картина многописания и у словесника, что уже более естественно.

Отчасти это многописание было полезно для малограмотных и отвыкших писать наших учащихся; их грамотность несомненно повысилась, но опасность впадения в бюрократизм (вспомните, что ребята пишут отчеты о работах и по естествознанию, физике, математике и пр.) — очень сильна, тем более, что это писание продолжается и дома.

Главным средством против книжности и схоластицизма такого рода мы считали экскурсионно-исследовательский метод работы на основе программ ГУС'а.

Общий процесс работы учащихся по кабинетам-лабораториям создавал, как я уже говорил, впечатление

большой активности учащихся. Всюду царила озабоченная рабочая атмосфера. Чужестранцы наблюдатели (а они у нас бывали часто) в каждой лаборатории видели картину оживленной деятельности учащихся — и группами, и в одиночку. Работали с необычайным интересом. Ни скучающих, ни бездельников незаметно. Только дети с очень ослабленной волевой организацией (их было очень немного) в начале терялись в непривычно-свободной обстановке, не знали, куда себя девать, в какой кабинет пойти, за что сначала приняться. Но обычно такие учащиеся — «без руля и без ветрил» быстро попадали в поле зрения преподавателя-инструктора и с его помощью втягивались в работу; или же их привлекали в свою компанию ячейки-группки сильных ребят-общественников и пробуждали в своих товарищах волю и интерес к работе. Интересно здесь отметить, что самые заядлые озорники, которые обычно срывали уроки и которых вы частенько наблюдали изгнанными и дежурящими у классных дверей, в курилке, и в прочих неудобных местах, — они теперь — в условиях лабораторной работы — часто превращаются в самых активных работников и исследователей.

В первое время нашей работы по Дальтон-плану ребята даже во время перемен и прогулок только и говорили, что о заданиях, о том, в каком кабинете интереснее работать, кто и сколько выполнил заданий.

Вопрос о дисциплине, — этот «вопрос всех вопросов» при классной системе преподавания, — получил теперь совершенно иную постановку и стал сравнительно легко и просто разрешаться. Все давно уже известные слова о сознательной дисциплине, о самодисциплине, почти никогда не претворявшиеся в жизнь в условиях классной системы преподавания, теперь впервые получили свое осуществление. В достаточной степени налаженное самоуправление учащихся — с одной стороны, а с дру-

гой — вся обстановка лабораторной работы и необыкновенно деловое настроение учащихся совершенно исключали возможность бездействия, скуки и озорства всякого рода, — этих обычных спутников класса.

Правда, и при Дальтон-плане не во всех лабораториях у нас царил порядок и организованная работа. В тех из них, где собиралось очень много учащихся (от 40 до 50 человек), иногда бывало шумно и крикливо; об этом говорили и старались сами изжить это явление сами учащиеся.

В своих анкетах по поводу отдельных сторон работы по Дальтон-плану они настойчиво рекомендовали нам ограничивать число работающих одновременно в том или другом кабинете до 25 человек.

Несомненно, что лабораторная система занятий предоставляет учащимся полный простор для развития самостоятельности и инициативы в области установления определенного порядка и организованной работы. Преподавателю необходимо лишь умело руководить организационной стороной работы, направляя ее по надлежащему руслу, например, в вопросе о выработке определенных правил пользования лабораторией.

Большой опасностью в работе по Дальтон-плану мы считали — возможность распыления групп на почве крайней индивидуализации работы, а также развитие в учащихся индивидуалистических тенденций (отличительная черта буржуазной идеологии). Против такой опасности у нас был выдвинут метод работы учащихся небольшими группами-ячейками в 3, 4, 5 человек. Такие ячейки почти самопроизвольно образовались с самого начала во всех группах и захватили всех учащихся (за малыми исключениями).

Обыкновенно такая ячейка создавалась на основе личных симпатий учащихся; иногда принимались во вни-

мание соображения помощи отстающим товарищам (таких брали под свое покровительство ячейки сильных и способных учеников с целью помочь товарищу). Ребята довольно единодушно ответили в анкете, что они предпочитают работать группами-ячейками, так как — «так легче, дружнее, интереснее работается». «Один другого дополняет»; «товарищи помогают».

Правда, были у нас и бирюки-одиночки (по анкете их 9 человек из 157); они заявляли: «одному спокойнее и интереснее, хотя и труднее; лучше усваиваешь материал, а в ячейке можно совершенно не работать, пользоваться работой другого — списывать». Опыт трехмесячной нашей работы показал, что если опасения насчет механического «списывания и пользования работой другого» и имело основание, то таких списываний было очень мало. Надо констатировать, что учащиеся понимали коллективность в процессе работы ячейками в самом лучшем смысле: открытого, равноправного сотрудничества-кооперации. При этом слабые выигрывали от помощи более сильных, а сильные приучались поступать своими личными и по временам довольно эгоистическими интересами в пользу более слабых товарищей, и на таких маленьких случаях своей жизни и работы учились чувствовать и ценить принцип общественности, коллективизма. Конечно, были у нас и лентяи, любители «чужими руками жар загребать», но они — исключение из общего правила; они всегда были и будут, а борьба с ними возможна только на основе той деловой атмосферы, которая создается кабинетной обстановкой и работой по Дальтон-плану.

Кто же наиболее выигрывает при Дальтон-плане: слабый, средний или сильный ученик?

Раньше, — при классной системе преподавания, — была ставка на среднего ученика, т. е. на полную неопределенность, на своего рода X. Теперь же, — при

Дальтон-плане, — создается реальная возможность больше внимания уделить слабым, отстающим и таким образом выравнять группу в более или менее однородный по техническим навыкам и знаниям коллектив. С другой стороны, — при условии составления двух вариантов программ-заданий — максимум и минимум, — сильные и особо одаренные учащиеся могут двигаться вперед сообразно своим силам и способностям.

Только в условиях лабораторной работы возможна, так называемая, индивидуализация преподавания, при которой свободно выявляются все скрытые склонности, интересы и дарования детей и получают полную свободу развития.

Но работа в кабинетах ячейками-группами еще не является панацеей от сильной тенденции к распылению групп, которое есть естественное следствие индивидуальной работы учащихся. Наш опыт показал, что полная свобода учащихся в выборе того или иного кабинета для работы, свобода в решении вопроса, сколько времени нужно уделить той или иной дисциплине, естественное различие в темпе работы различных учащихся, — все это дает в результате крайнее разнообразие проработанного программного материала в каждый данный момент: через неделю, две, через месяц.

Это явление обнаружилось у нас с первых же недель работы по Дальтон-плану: почти все преподаватели заявляли в своих покласных комиссиях о невозможности вести коллективную подытоживающую работу со всей группой на предназначенных для этой цели коллективных уроках. Не достигали своей цели и коллективные уроки нашей «среды»: они часто под давлением учащихся превращались в обычные теперь лабораторные занятия по проработке начатых заданий. Таким образом, вновь выдвинулся у нас вопрос о соотношении коллективных и лабораторных часов с точки зрения смя-

теза работ отдельных учащихся и с точки зрения интересов группы в целом.

Этот вопрос мы разрешили уже в конце нашего опыта в смысле увеличения количества коллективных часов за счет лабораторных: в месяц мы приняли 50 коллективных и 80 лабораторных часов. Кроме того, последняя неделя каждого месяца была выделена, как дни исключительно коллективных занятий по группам. Это—неделя под'итоживания работ месячных заданий по всем предметам, их синтеза на основе принятой в начале месяца темы—это с одной стороны, а с другой—это неделя коллективной подготовки заданий на следующий месяц, и, наконец, — это, вместе с тем, неделя коллективного учета месячной работы.

Таковы изменения и дополнения, которые мы внесли в Дальтон-план в процессе нашего опыта. Все они были направлены, как это видно из предшествовавшего изложения, на борьбу против типично-буржуазных особенностей и уклонов плана и клонились к переработке его в духе коллективизма.

Соответственно этим коррективам мы сильно изменили и формы учета работы, уклонившись следовать графическому методу учета Е. Паркхерст.

Учет ученической работы проводился у нас в двух направлениях: 1) учет посещаемости кабинетов-лабораторий; в данном случае — учет количества времени, потраченного каждым учащимся на работу в том или другом кабинете.

2) Учет количества, качества и методов самой работы, выполненной учеником.

Кроме того, мы делали определенное различие между методами индивидуального учета (система зачетов проделанной работы ученика) и методами учета коллективного. Последнему мы придавали особо важное значение. Проведение учета было предоставлено са-

ним учащимся, в лице их органов самоуправления: общегрупповое собрание и его класском. Идея самоучета учащимися их работы получила полный простор для развития. Преподаватели, заведывавшие кабинетами, стали в положении бдительных руководителей учетной работы ребят.

Для учета посещаемости учащимися различных кабинетов нами были введены так называемые «рабочие книжки». См. стр. 130.

По числу страниц рабочая книжка рассчитана на целый учебный год (на 3 триместра).

Каждый учащийся получал такую книжку каждое утро, приходя в школу, и не должен был уносить ее домой. Книжки хранились в школе, в специально устроенных ящиках (каждая группа имела такой ящик); ключ от ящика находился в ведении члена класскома группы.

В начале каждого учебного дня дежурный член класскома раздаст рабочие книжки учащимся своей группы, попутно отмечая опоздание и отсутствие своих товарищей. Технически это легко было проделывать, так как первые часы, согласно нашего распорядка дня, — всегда коллективные. В течение рабочего дня учащиеся отмечают в своих книжках номера заданий различных предметов, над которыми они работали в том или ином кабинете; таким образом происходит регистрация посещаемости кабинетов, а также учет количества сделанных заданий. В конце дня рабочие книжки опускаются в ящики. Класском вынимает книжки и на основании их делает подсчет рабочих часов, потраченных учащимися его группы на разные кабинеты и передает данные этого подсчета дежурному преподавателю; последний сводит все данные этих подсчетов по всем группам в единую ведомость, дающую полную картину ежедневной работы каждого кабинета, — его нагрузку.

Заглавная страница:

№.....Школа 2 ступени.

Рабочая книжка.

Учащегося..... группы

Фамилия.....

Имя.....

на 192.....год.

Содержание следующих страниц:

.....месяца.

	Часы	КАБИНЕТЫ.	№№ задан.		Часы	КАБИНЕТЫ.	№№ задан
Понедельник.....	1			Вторник.....	1		
	2				2		
	3				3		
	4				4		
	5				5		
	6				6		
Среда.....	1			Четверг.....	1		
	2				2		
	3				3		
	4				4		
	5				5		
	6				6		
Пятница.....	1			Суббота.....	1		
	2				2		
	3				3		
	4				4		
	5				5		
	6				6		

Итоги месячной работы легко подводятся по такой ведомости и обычно дают яркую картину месячной деятельности каждого кабинета. Иногда результаты таких месячных подсчетов поражали нас своими неожиданными несообразностями разного рода, что заставляло на-во-время принимать ряд мер к пзживанию ненормальностей. Например, после первого месяца работы такой подсчет часов, потраченных учащимися на разные кабинеты, обнаружил следующее % соотношение:

Математ. каб. 35% всего количества часов.	Общественно-педагогический 12%
Словесный 23%	Естественно-географ. 11,5%
Физический 9,5%	Иностран. язык 4%
Изобразит. иск. 3%	Столярн. мает. 2%

Распределение рабочих часов по кабинетам оказалось явно ненормальным: математика неожиданно разбухла почти вдвое и за счет других предметов, — главным образом, за счет обществоведения, естествознания и иностран. языка. Расследование этого явления показало, что задания по математике оказались чересчур громоздкими, хотя и очень интересно (по отзывам учащихся) составленными, и ребята невольно большую часть времени просиживали в математическом кабинете, при чем, ежедневная посещаемость этого кабинета далеко превышала норму (до 50 человек).

В дальнейшем пришлось устранять указанную ненормальность путем сокращения заданий по математике и нормирования нагрузки кабинетов (25—30 чел.).

Подсчет часов по рабочим книжкам дает картину работы всей группы в целом, по всем предметам. Но кроме

этой общей картины, интересно суммировать данные за весь месяц в отношении посещаемости кабинетов отдельными учащимися. Эту работу должен проделывать также класском одновременно с первой, разнося данные подсчета индивидуальных рабочих книжек на особую ведомость, где имеется полный список учащихся данной группы. Диаграмма, исполненная на основании этих данных и вывешенная в лаборатории, будет очень показательна прежде всего для самих учащихся.

Нужно сказать, что наши учащиеся не сразу освоились с этим процессом статистического учета посещаемости; заведующим кабинетами и класскомам пришлось много сил потратить на борьбу с небрежностью, забывчивостью и неаккуратностью в ведении рабочих книжек.

Для учета проделанных заданий со стороны не только количества, но и главным образом качества работы, нами были введены так называемые учетные карточки.

Эти карточки ежемесячно выдаются заведующим кабинетом, за его подписью, всем учащимся его группы. Учетная карточка постоянно с учащимся; он может ее уносить и домой. Назначение ее и пользование ею следующие:

Когда учащийся сделает одно или несколько заданий по тому или иному предмету, он заявляет об этом соответствующему преподавателю. Последний беседует с учащимся, чтобы убедиться, насколько правильны были приемы работы и достигнута ли цель работы; если работа — в письменном виде, то пересматривает ее, делая указания здесь же, в лаборатории, или берет для более детального ознакомления себе на дом. Так — путем индивидуального опроса и проверки, в процессе самой лабораторной работы, учитывалось качество сделанной работы, делались нужные пояснения,

УЧЕТНАЯ КАРТОЧКА.

Учащегося...

.....группы. Фамилия и имя...

месяц 19 года.

№№ задан	Родной язык и литерат.	Матема- тика.	Есте- ствозна- ние.	Физика.	Обще- ствова- дение.	Полит- грамота.	Нов. язык	Рисова- ние.	Ручной труд.
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

указания и исправления, а в заключение преподаватель делал отметку на учетной карточке о сделанном задании путем своей подписи. Отчасти это то же самое, что в старых наших университетах называлось матрикулами или зачетными книжками. Только там приемка зачета производилась профессором в определенные дни и часы и в особой иногда типично-экзаменационной обстановке, и носила название коллоквиума (беседы), а у нас беседа происходила в привычной лабораторной обстановке в процессе обычной общей работы и не носила характера только проверки, но и помощи, консультации.

Учетная карточка, находясь постоянно в руках ученика, является очень видным указателем и напоминанием ему, как движется его работа в области разных предметов, на что ему следует обратить особенное внимание, в каком кабинете задержаться и усиленнее поработать.

Опыт нашей 3-месячной работы показал, что учащиеся были склонны чрезвычайно высоко расценивать подписи преподавателей на учетных карточках, настолько высоко, что часто забывали о существовании и смысле своей работы, равно как и ее качестве: создавалась погоня исключительно за количеством «сданных заданий». Временами учащиеся только и говорили, что о том: кто у кого и сколько сдал заданий, у кого из преподавателей труднее или легче их сдавать. На такой почве может создаться чисто-формальное отношение не только к сдаче заданий, но и к самой работе по их выполнению. Кроме того, это очень опасный психологический момент: от разговоров подобного рода легко перейти и к таким, кого из преподавателей и как можно обойти при сдаче заданий и т. д.

Самый процесс такой индивидуальной сдачи заданий в неумелых руках может превратиться в особую форму «экзамена»; — так, по крайней мере, заявляли с боль-

шим неудовольствием учащиеся нашей старшей группы. Затем и технически такая одиночная сдача и проверка каждой выполненной работы в нашей практике часто бывала затруднительна, так как бывали такие случаи: перед преподавателем во время лабораторных занятий появлялось сразу несколько учащихся со своими готовыми заданиями, образуя очередь, своеобразный «лабораторный хвост».

Преподавателю приходилось проявлять большое организационное умение и такт, чтобы ликвидировать это неприятное «бытовое явление» и равномерно распределить свое внимание между желающими получить оценку их работы и нужные указания. Во всяком случае, необходимо отметить, что приемка заданий в том виде, как она практиковалась у нас, не носила характера экзамена или зачета, что в сущности одно и то же: у нас не было специального срока для сдачи работ, например, в конце каждого месяца, как это практикуется в американских школах, — не было и предварительной подготовки учащихся к зачетам, — подготовки, которая психологически так угнетающе действует на ученика, лишая его работу свободного и непринужденного характера.

Напротив, учетная работа нашего ученика тесно вязалась с ежедневным процессом лабораторной работы и во многих случаях носила самый естественный и непринужденный характер. Тем не менее, к концу опытного периода, нам—преподавателям— стало ясно, что ограничиваться одной этой формой учета нельзя.

Учетная карточка являет собою лишь формальный момент учета. Кроме того, он здесь сплошь индивидуален, несмотря на то, что мы практиковали в отдельных случаях сдачу заданий не только отдельных учеников, но и ячеек их (в 2, 3 человека).

Помимо индивидуальной формы учета работы, зна-

ченне которой отрицать все же не приходится, необходимо создать известные формы коллективного учета детской работы на основе самоучета. Это не трудно сделать, если придать коллективным урокам нашего распорядка дня известный характер и содержание. В самом деле, какую роль должны играть коллективные уроки при лабораторной системе занятий? В американских школах эти коллективные уроки или «конференции» играют до некоторой степени роль коллективного учета, так как на этих конференциях дети «сравнивают свои достижения», поднимают и разрешают «вопросы, представляющие особый интерес или отличающиеся сложностью и неясностью».

Практика нашей школы показала, что коллективные уроки в самом начале месяца посвящаются разъяснениям месячной программы-задания и вопросам, связанным с этой программой; коллективные уроки середины месяца очень удобно посвящать групповым беседам по общим вопросам, связанным с проделанными уже первыми заданиями, а также обсуждению докладов работ отдельных учащихся или коллективных докладов их ячеек. Такие беседы и доклады сплачивают учащихся на одной работе, дают выход энергии и потребности высказаться у сильных и способных учеников, возбуждают соревнование и подстегивают медлительных и более слабых.

Особенно важным средством против индивидуалистических тенденций Дальтона-плана и распыления групп, кроме таких коллективных уроков-конференций, является так называемая подготавливающая неделя в конце каждого месяца.

Если мы вспомним, что учащийся обладает полной свободой в выборе того или другого кабинета для работы, что он вполне свободен также и в решении вопроса, сколько времени нужно уделять той или иной

дисциплине, то ясно, что в силу естественного различия в темпе работы разных учащихся у них получается крайнее разнообразие проработанного материала в каждый данный момент: через неделю, две, через месяц. Такое расхождение группы возможно парализовать, как я уже указывал, установлением известного соотношения между коллективными и лабораторными часами, например: 50 коллективных и 80 лабораторных часов в месяц. Большая часть этих коллективных часов, а именно 30, должна пасть на последнюю неделю учетного месяца. Она, таким образом, сплошь коллективная и посвящается синтезу работ учащихся по всем дисциплинам. Такой синтез не только гармонирует с идеей комплекса, но является полной необходимостью при проработке программ ГУС'а.

На коллективных уроках подпитывается работа месяца путем докладов на объединяющие проработанный материал темы, путем бесед и диспутов по поводу этих докладов и просто разрешения отдельных наиболее интересных вопросов программ-заданий. Это не только синтез работы в смысле систематизации проработанного материала по трем колонкам программ ГУС'а, но вместе с тем очень яркая и наглядная по результатам форма коллективного учета работы всей данной группы по всем предметам. В этой учетной работе чрезвычайно ценно то, что она продсывается самими учащимися целой группы путем известного разделения труда.

Таким образом, отличительной особенностью учета работы при лабораторных занятиях является известная комбинация индивидуального и коллективного учета, при чем одна форма учета дополняет другую.

Необходимым условием успешного проведения описанного выше самоучета нужно считать вполне развитое самоуправление учащихся, их дисциплину и организованность. Чем больше эта организованность и навыки

в самоуправлении, тем быстрее и лучше налаживается дело, тем меньше и незаметнее становится роль преподавателя в этом деле и наоборот.

Вообще, положение преподавателя в работе по Дальтон-плану совершенно особое, не похожее на прежнее — при классной работе.

Роль его, действительно, свелась к роли организатора, заведующего тем или иным кабинетом, консультанта. Интенсивность его работы не только не понижается, как это склонны предполагать некоторые, но определенно повышается, особенно, когда в его кабинете — нормальное количество учащихся (25 — 30 чел.). Центр тяжести его работы теперь — в целесообразном распределении своего внимания и разъяснений между разными группами учащихся. Только теперь — в условиях такой лабораторной работы — создалась возможность индивидуализации преподавания: можно во время помочь слабым и отстающим, не задерживая в то же время работы более сильных и способных. Кроме того, при умелой организации работы в кабинете, у преподавателя всегда останется время для наблюдений над учащимися, над их приемами работы. Он лучше узнает своих учащихся, ближе к ним подходит; отношения между обеими сторонами принимают совершенно особый характер взаимного доверия, простоты и непринужденности, что очень редко случалось раньше — в условиях классной работы. Лабораторная система занятий открывает также широкие возможности спокойных и вдумчивых наблюдений над различными психическими особенностями учащихся, их склонностями, интересами, которые проявляются теперь с большей полнотой и непосредственностью. Иными словами, при лабораторных занятиях создается очень благоприятная обстановка для учета общего развития учащихся и их одаренности.

В последнее время педологи и психологи усиленно

пропагандируют идею организации научного исследования одаренности детей и всестороннего изучения их психо-физического развития, что чрезвычайно важно для улучшения постановки дела воспитания и обучения.

Этот вопрос связывается также с проблемами развивающейся в настоящее время психотехники, имеющей целью научное определение профессиональной пригодности данного субъекта. Как известно, с этой целью открываются специальные психо-технические лаборатории при крупных производственных предприятиях, чтобы путем исследования способностей и дарований рациональнее использовать рабочую силу в той или другой специальности, и тем самым повысить производительность труда и усовершенствовать качество его продуктов.

Теоретически вполне мыслима и чрезвычайно заманчива идея использования и школы в целях своевременного узнавания одаренности детей, соответствующего отбора их и помещения в те или иные специальные школы (школы одаренных и школы дефективных детей).

По данным педологии и психологии, различные виды одаренности начинают проявляться именно в течение почти всего школьного возраста, т.-е. с 10 до 18 лет. Особенно рано проявляется одаренность в области математики и музыки, несколько позднее сказываются художественные, технические и, наконец, научные дарования.

Перед школой, таким образом, встает благодарная задача во время обнаружить различные способности и дарования своих питомцев, дать этим дарованиям возможность свободно проявляться и беспрепятственно развиваться. Педология указывает целый ряд методов для узнавания и исследования различных сторон одаренности детей. Среди этих методов главную роль играют

экспериментально-психологические методы; из последних можно назвать методы русских психологов: Нечаева, Бернштейна, Россолимо. Литература по описанию методов умственной одаренности детей довольно обширна и общеизвестна. Весь вопрос заключается в том, в какой мере школа может использовать эти методы исследования одаренности в своих стенах, в процессе своей обычной повседневной работы?

Постановка психологического эксперимента, как известно, требует очень многих условий, чтобы быть вполне научной, и чтобы выводы его имели известный вес, нужна лаборатория, специальным образом оборудованная, нужны специалисты психологи и педологи. Ясно, что таких условий школа не может создать и, следовательно, не может взять на себя целиком практического разрешения проблемы исследования одаренности. Это — дело специальных учреждений: институтов экспериментальной психологии, Педологических институтов и т. д.

Но, отказываясь от научного разрешения проблемы одаренности и учета ее, школа, по самому существу своей работы, не может отказаться от исследования склонностей, интересов, а также и способностей своих питомцев потому, что на данных этих она должна строить всю свою работу. Кроме того, помочь учащемуся самоопределиться, познать самого себя и среди многочисленных жизненных путей и возможностей найти наиболее для него подходящие—это одна из задач современной школы. А раз это так, то и учитель нашей школы должен быть не только специалистом в области тех или иных знаний, но отчасти и психологом; по крайней мере, он должен быть в курсе популярной литературы и вопросов из области экспериментальной психологии и педологии, так как в школьной работе ему постоянно необходимо опираться на данные этих наук,

Если организация постановки психологического эксперимента со специальными приборами или просто по методу тестов не по плечу рядовой школе и рядовому учителю, так как требует особой подготовки и некоторой практики, то метод психологических наблюдений вполне доступен учителю. Этот метод обычно и применялся всеми вдумчивыми и наблюдательными педагогами: одни из них просто наблюдали над детьми, фиксируя свои наблюдения лишь в своей памяти; другие — результаты наблюдений излагали в форме дневников и записей различного рода.

Чтобы эти часто чрезвычайно ценные наблюдения не пропадали бесследно, их необходимо так или иначе фиксировать.

Обычно различают две формы психологических наблюдений:

1) Когда учитель не связан определенной программой наблюдений и, руководясь лишь своими наблюдательскими способностями, ведет периодические записи в виде, например, дневника.

2) Когда наблюдения производятся по руководящим листам или схемам (род анкеты), где имеются вопросы о семье учащегося и его социальном положении, о физическом состоянии, об успешности в школьной работе; из психических особенностей исследуются: внимание, утомляемость, восприятие и наблюдательность, память, фантазия, мышление, словесное выражение, характер работы, жизнь чувства и воли, особые интересы и таланты ¹⁾.

Из этих двух видов наблюдений нужно предпочесть второй, так как здесь больше ясности и определенности в результатах наблюдений; их легче подвергнуть из-

¹⁾ Образец такого „листа для наблюдений“ у Н. Левитова. Психологическая лаборатория и школьная практика. Госиздат, 1924 г.

вестной обработке и суммировать. Обработка и суммирование наблюдений обычно происходит на погрупповых собраниях преподавателей и на школьных советах; результаты этой работы в конце учебного года выражаются в характеристиках учащихся (персональных). Естественно, что сами учащиеся чрезвычайно заинтересованы в составлении таких характеристик, а общий строй жизни и работы новой школы, где главной действующей силой являются сами дети, таков, что необходимо и в эту область школьной жизни постепенно вводить учащихся. Очень желательно привлекать их к составлению характеристик в форме обсуждения их на погрупповых комиссиях преподавателей, где присутствуют представители учащихся (обычно, — классом группы). Кроме того, полезно провести составленные характеристики через групповое собрание учащихся. В нашей школе такой опыт проводился и дал положительные результаты.

Возвращаясь к Дальтон-плану и рассматривая его в отношении проблемы учета одаренности и общего развития учащихся, необходимо подчеркнуть те чрезвычайно благоприятные условия, которые создаются при лабораторной системе занятий для наблюдений над психо-физическими особенностями детей, над их общим развитием. Самая обстановка лабораторных занятий, роль преподавателя, как организатора и консультанта, — невольно ставят его в положение чуткого и внимательного наблюдателя.

Наблюдательность — одна из ценнейших способностей и дарований вообще; в данном случае она чрезвычайно нужна учителю; к сожалению, не у всех она развита в достаточной степени. Раньше — при классной системе — ей трудно было и развиваться, ибо вся обстановка классной работы и ее характер требовали от учителя колоссального сосредоточивания внимания на соб-

ственной личности, чтобы тем самым удержать на себе внимание учащихся. Недаром раньше лучшим, талантливым педагогом считался тот, кто умел зачаровывать ребят даром слова. Теперь — в лаборатории — учащийся раскрепощается от своеобразного учительского гипноза, получает свободу мысли и действий, свободу в проявлении своих интересов и способностей; учитель же, с своей стороны, принужден изменить направление своего внимания в сторону уловления и фиксирования этих многообразных проявлений детской психики. Только в этом случае учитель будет в полном смысле наблюдательным и чутким организатором и советчиком в таких важных и существенных для юноши и девушки вопросах, как вопрос о дальнейшем образовании и специализации или о профессиональной пригодности.

Подводя итоги организационно-учетным вопросам в рамках работы по Дальтон-плану, я хочу еще раз отметить следующее: вся работа по лабораторной системе, чтобы быть успешной, предполагает хорошо налаженное самоуправление учащихся, большую организованность, дисциплинированность их и совершенное понимание особенностей новой системы занятий. Самый процесс работы в лабораториях-кабинетах требует от учащихся большой самостоятельности, находчивости, инициативы, умения разумно распределять время и свои интересы между различными предметами — лабораториями. С процессом этой свободной, творческой работы тесно связан, переплетается самоучет отдельных моментов этой работы. Этот самоучет является подсобным средством в руках самого учащегося, средством, при помощи которого он постоянно (ежедневно) проверяет себя, убеждается в правильности избранного пути, воодушевляется на дальнейшие усилия и работу. Этот учет имеет двойственный характер: он и индивидуален, поскольку каждый учащийся учитывает свою личную

посещаемость кабинетов или выполнение заданий по разным предметам, — он вместе с тем и коллективен, так как результаты индивидуальной и групповой работы ячеек синтезируются на коллективных уроках. Коллективный учет — необходимое следствие работы по комплексным программам-схемам ГУС'а. Формам коллективного учета надо отдать предпочтение, но они не исключают указанных выше форм индивидуального учета.

Таким образом, весь учет работы при лабораторной системе занятий основан на самодеятельности учащихся. Роль преподавателя — незаметно руководящая. Только в вопросах определения общего развития учащихся, их одаренности ему предоставляется большое поле для наблюдений, их фиксирования и обработки.

А. Г. Бедов.

Москва.
Август, 1924 г.

V. Программа ГУС'а и Дальтонский план в школе 1-й ступени.

Часто приходится сталкиваться с мнением, что программа ГУС'а и Дальтонский план, очень ценные сами по себе, однако, совершенно не совместимы на практике: или программа ГУС'а или Дальтонский план.

Но как раз практика-то и опровергает это мнение, основанное, повидимому, на недоразумении.

Что такое программа ГУС'а?

Это определенный выбор материала, над которым работают дети в школе, определенное расположение, определенная организация его.

А что такое Дальтонский план?

Это определенный способ организации работы детей и учителя.

Сама мисс Паркхерст говорит в своей книге, что «практически лабораторный план это не система, не метод, а также и не школьная программа. Это метод педагогической реорганизации для примирения двух активностей—того, чему учитель учит, а ученик учится. Для осуществления плана нет надобности ни уничтожать деления на классы, ни отказываться от программы».

Это последнее писалось для английской школы из опасения, чтобы Дальтонский план не показался слишком революционным, посягающим даже на самую программу.

Для лабораторного плана не важно «что», а важно «как». Это не значит, конечно, что это «что» не имеет значения—хороший продукт может быть испорчен плохим способом приготовления, но и прекрасный способ приготовления не уничтожит вреда гнилого, недоброкачественного продукта.

— «Пока»,—говорит мисс Паркхерст,—«Дальтонский план применяется, как метод более продуктивной работы для выполнения строго-определенных программ для каждого класса или группы. В дальнейшем же, я надеюсь, мы будем пользоваться планом для организации нового типа школы, а не только реорганизации старого. Тогда план можно применить к реализации более свободной программы, составленной, быть может, целиком из предложений самих учеников».

Таковы конечные виды Дальтонского плана. Мы видим, что и для мисс Паркхерст не все равно, какой материал преподносится детям, и она думает о каком-то другом материале, о материале, повидимому, самом живом, полном интереса и, конечно, современности, потому что он, ведь, будет даваться самими детьми, но пока... пока приходится очень осторожно подходить к этому вопросу из страха не провалить самого плана.

Таким образом, программа ГУС'а и Дальтонский план—это понятия разного порядка, и нет никакого основания ставить вопрос о них в плоскости: «или», «или». Нужно поставить вопрос о том, возможно ли программу ГУС'а проработать с детьми при помощи Дальтонского плана организации их работы?

Нет ли какого-либо существенного противоречия в принципиальных основаниях того и другого?

Или, может быть, Дальтонский план так труден при применении на практике, что совершенно не под силу нашему мало подготовленному учителю в нашей плохо оборудованной школе?

Рассмотрим же программу ГУС'а и Дальтонский план в их взаимоотношениях и отметим те изменения, которые претерпевает Дальтонский план в связи с требованиями программы ГУС'а.

Программа ГУС'а требует, чтобы материал для детской работы был взят из трудовой деятельности, общественной жизни и природы местного края, поэтому детям приходится черпать этот материал непосредственно из самой жизни, из самой природы при помощи самостоятельных наблюдений, исследований и участия в самом труде.

Программа ГУС'а предполагает максимум самостоятельности детей и в проработке полученного этим путем материала при помощи чтения книг, статей, газет, при помощи схем, диаграмм, моделей, вычислений, рисунков, письменных работ, докладов, инсценировок и проч.

Программа ГУС'а требует максимума самостоятельности, активности и сознательного отношения детей к делу своего обучения, имея в виду удовлетворить с одной стороны живую потребность ребенка в активности, его стремление к исследованию всего окружающего, и выработать, с другой стороны, человека, способного ставить себе ясные цели и неуклонно стремящегося к их достижению, выработать борца, стойкого и сознательного.

А Дальтонский план? О чем он говорит? Он как раз и указывает, как это делать. Та организация детской работы, которую предлагает мисс Паркхерст, стремится именно к тому, чтобы детей не учили, а они учились бы сами, сами хотели бы учиться, они должны ясно видеть цель и шаг за шагом идти к ней, развивая этим свою волю к знанию и к борьбе с препятствиями.

Свободная, самостоятельная, сообразная силам ребенка работа, без понукания, без насилия—вот основная мысль Дальтонского плана, и она не только не противо-

речит основным принципам программы ГУС'а, по вполне им соответствует, вполне с ними согласна.

Значит, принципиальных расхождений между тем и другим нет.

Есть разница в том, что дети английских школ получают весь материал из книг и из других пособий, т.-е. метод работы там чисто книжный; там даже опыты по физике носят исключительно демонстративный характер. «Я думаю»,—говорит детям учитель в одной из программ по физике (Три закона движения Ньютона и их следствия),—«для вас проще всего сначала познакомиться с этими тремя законами, а потом приступить к указанным опытам».

И каждый раз прежде, чем делать какие-либо опыты и что-нибудь наблюдать, детям рекомендуется прежде всего познакомиться с теорией предмета, т.-е. с готовыми уже выводами, а потом только проверять их опытами. Советская же школа, не отрицая ни книг, ни пособий и отводя им должное место, во главу угла ставит получение материала непосредственно из жизни, из жизни природы или общества—все равно. Например, дети имеют случай наблюдать какое-либо явление природы и стараются объяснить себе его причины. Они делают различные предположения, проверяют их опытами и делают соответствующие выводы—ход умственной работы более ценный и как раз обратный указанному выше. Очень может быть, что это обращение к жизни в нашей школе произошло потому, что у нас долго не было да и сейчас еще нет книг, соответствующих новым течениям в педагогике, но это оказалось к счастью нашей школы. Выход был найден: нет книг, но есть жизнь, обратимся же к ней и будем изучать современную окружающую действительность. И вот школа поворачивается лицом к жизни, и старая, задушевная мечта самых передовых педагогических течений «как внести в школу

жизнь», эта жар-птица схвачена, наконец, за хвост, и жизнь торжествующая, яркая и бурная ворвалась в наши еще недавно затхлые классы.

Это, т.-е. книга или жизнь, конечно, разница, и большая, но это все же не меняет существа дела, потому что, как мы увидим из опыта, детей можно организовать для самостоятельной работы по исследованию самой жизни так же, как и для самостоятельной работы по книге.

Это так. Но Дальтонский план организует работу детей по предметам, а ГУС требует комплексного преподавания.

Учителя английских школ, работающие по Дальтонскому плану, поступают так: берут программу данного класса по тому или иному предмету, разбивают ее на trimestры, каждую из этих частей разбивают на недельные программки и обрабатывают их в качестве заданий, руководясь которыми, дети могут работать самостоятельно, при чем вся тема, подлежащая проработке, известна детям вперед, они знают, к какой цели идут и насколько приблизились к ней после работы одного-двух дней или даже часов, они знают, что и почему они делают.

Почему же нельзя так же работать и над комплексом?

Мисс Паркхерст говорит, что «главные предметы школьной программы должны преподаваться синтетически, т.-е. в связи друг с другом, а не изолированно». «Необходимо,—говорит она в другом месте,—подчеркнуть еще раз, что проще изучать одновременно два предмета, чем один, взятый, как нечто изолированное, не имеющее ни к чему отношения». И дальше: «Педагог должен помогать детям воспринимать знания, как целое, и развивать в них способность устанавливать связь между различными вопросами и явлениями».

Правда, мисс Паркхерст в этом отношении не дошла до конца, как это сделано программой ГУС'а, которая не стремится синтезировать два или несколько предметов, а берет явление во всей его целостности и анализирует его, при чем все связи выявляются сами собой.

Поскольку Дальтонский план хочет быть школой жизни, думается, что и он придет в конце-концов к комплексу, потому что жизнь, ведь, всегда комплексна. Для английской же школы пока даже и синтез между двумя отдельными предметами кажется трудно достижимым новшеством.

Вот для примера и сравнения два вида проработки по Дальтонскому плану—одна по предметам и взята из книги Паркхерст «Воспитание и обучение по Дальтонскому плану», стр. 208, под названием «Программы начальных школ, работающих по Дальтонскому плану без специализации педагогического персонала (классная учительница составляет для своего класса программки по всем предметам)», другая—по комплексу, взята из одной московской школы, тоже без специализации педагогического персонала.

1. (Из книги Е. Паркхерст).

Арифметика. Учебник Lengman, стр. 29 и 30.

Английский язык. Упражнение 30, 36, учебник Lay.

Напишите стихотворение «Зимой» по памяти.

Напишите ваше впечатление о Вестминстерском Аббатстве.

Литература. Прочитайте еще два рассказа из книги: «Сказания природы».

Запишите в ваших тетрадях по литературе названия всех сказаний и стихотворений, которые вы знаете.

География. «Европа» (Lay). Главы III и IV

Вопросы:

1. Нарисуйте схематическую карту Канала с помощью книги; без книги наметьте главные порты (французские и английские) и морские пути.

2. Сообщите, что вы знаете о каждом из следующих пунктов: Сена и ее бассейн, Париж, Ривьера, Марсель. (Каждому вопросу посвятите не больше 5 строчек).

3. Каково значение: а) Тулона? б) Лиля?

4. Какие наиболее важные производства во Франции.

История. «Новая Свобода», стр. 32—51.

Вопросы:

1. В самых кратких словах дайте характеристику Генриха VIII.

2. Что вы знаете а) о битве при Spurs; б) битве при Floden Fields. Укажите причины, результаты и даты.

3. Дайте характеристику Томаса Уолслей, укажите важнейшие события в его жизни.

4. Объясните подробно, почему Лютер сыграл такую важную роль в мировой истории.

Что же это такое?

Неужели эти программы были даны одновременно в каком-нибудь одном классе?

Пять предметов, и между ними ни малейшей, хотя бы самой отдаленной связи.

Ну, что общего между вопросом: каково значение Тулона и Лиля и характеристикой Генриха VIII. Может быть, конечно, это случайные программки, взятые из разных классов, но и это обстоятельство не увеличивает их достоинства, так как, если они могли быть так вырваны, то, значит, они все равно не имеют связей.

А какой материал! Нам уже теперь просто не верится, чтобы можно было начинать детей такой ужасной схоластикой.

И потом: книга, книга и книга.

Даже так: «Арифметика: Учебник Lengman, стр. 29 и 30», или «Английский язык: Упражнение 30, 36; учебник Lay». Ну, чем же это не блаженной памяти наш «Дневник для записывания уроков?»

И вот, несмотря на такую программу, такой материал и такие методы, все английские школы, перешедшие на Дальтонский план, констатируют необычайный интерес детей к работе. У детей необычайно развивается воля к труду, воля к преодолению препятствий.

II. (Разработка комплекса).

Как одна из подробностей программного комплекса «Наш город» в III группе I-й ступени (дети 10—12 лет) в связи с вопросами отопления, освещения, канализации и водоснабжения была взята тема «Водопровод». Случайно начало работы совпало с моментом, когда стояли сильные морозы, и в школе замерзли и полопались трубы, и школа несколько дней была закрыта. Внимание детей, таким образом, было фиксировано на этом вопросе о водопроводе и сразу на главных его сторонах: во-первых, почему, если вода в трубе замерзает, то труба лопается (физические свойства воды); во-вторых, громадная школа закрыта, дети не учатся (общественная сторона); в-третьих, рабочие поправляют водопровод, они знают, как он устроен (трудоведение и техника).

В первый же день, когда школа была открыта, и дети пришли заниматься, совершенно естественно возникла беседа о водопроводе. И какая же масса была высказана разных мнений, соображений, поставлено вопросов! Среди детей оказались, конечно, и «спецы» по этому

вопросу, которые «все» знали и могли целыми часами стоять и смотреть, как чинят водопроводную трубу.

И в сущности говоря, сами дети и дали все содержание темы.

На основании этого, данного детьми, материала, были составлены программки или задания для детей по следующим подтемам, представляющим не отдельные предметы, а разные стороны одной общей темы «Водопровод»:

1. Техника. Трудоведение. Обществоведение.
2. Физические свойства воды.
3. Вода в географическом отношении.

При чем все эти подтемы развивались в самой тесной связи друг с другом, например: в больших городах места мало, а народу много, поэтому приходится строить высокие дома, в 7-8 этажей и больше. Но в них нельзя было бы жить, если бы не было водопровода (обществ. значение водопровода), но как и почему вода из Москвы-реки, например, может подниматься на 7-8 этаж (техника, физические свойства воды). Кто устраивает и чинит водопроводы, условия труда рабочих прежде и теперь, зарплата, профсоюзы, охрана труда, социальное страхование, водопровод в цепи общественных учреждений МКХ.

При вопросе, почему вода поднимается на верхние этажи домов, детям придется проделать ряд опытов и столкнуться с вопросом о горизонтальности поверхности воды, а в связи с этим они проделывают ряд упражнений для ознакомления с горизонтальными, вертикальными, наклонными, прямыми, кривыми линиями. В связи с другим свойством воды — при замерзании расширяться — дети знакомятся с измерением объемов, с кубическими мерами, русскими и метрическими, что приводит их к упражнениям по вычислению объемов, к не-

обходимости уметь переводить русские меры в метрические и обратно (арифметика, геометрия).

Вообще, вопросы вычисления и измерения идут все время в связи со всеми 3-мя темами. Кроме того, так как Рублевский водопровод берет воду из Москвы-реки, а Мытищенский из ключей и артезианских колодцев, то возникает вопрос о воде под землей, на земле и над землей, т.-е. о воде в географическом отношении.

Что касается самих заданий, по которым уже непосредственно работают дети, то они представляют из себя отдельные листы, которые вывешиваются в классе для общего пользования. Каждый лист содержит в себе название подтемы, напр.: «Физические свойства воды» и ряд вопросов, на которые дети должны самостоятельно найти ответы, при чем им указываются и пути отыскания этих ответов, и гораздо чаще детям приходится за этими ответами обращаться непосредственно к жизни, чем к книге. Например: «Пойдите в водопроводную ремонтную мастерскую (адрес), посмотрите, что там делают, поговорите с рабочими, с администрацией. Чтобы не отнимать у рабочих времени, составьте список вопросов, которые вы хотите им задать, и покажите мне». (Из заданий по 1-ой подтеме). Или: «Вы говорите, что наши трубы лопнули потому, когда в них замерзла вода, что объем ее стал больше. Чтобы проверить это, сделайте такой опыт: налейте в бутылку до самого верха воды. крепко закупорьте, завяжите пробку проволокой и выставьте на мороз. Посмотрите, что произойдет и почему?» (Из заданий на 2-ую тему).

Или еще пример: «Прочтите в хрестоматии Нечаева «По суше и по морю», стр. 320, сказку «История капельки воды» и напишите кратко, как и во что превращалась капелька.

Нарисуйте картинки: облака, тучи, дождь, снег, снежинки». (Из заданий на 3-ью тему).

Ниже приводится вся разработка этой темы.

Содержание темы, прежде всего, было расположено по трем колонкам ГУС'а для того, чтобы не упустить из виду которого-нибудь из трех моментов этой программы и не нарушить тем ее идейной основы и цельности. Получилась следующая схема (см. след. стр.).

Затем были составлены следующие задания:

Задания к теме „Водопровод“.

Техника. Трудоведение. Обществоведение.

1-ая неделя.

Групповые.

1-ая группа.

Осмотрите, какие помещения у нас в школе обслуживаются водой. Припомните, для чего дома у вас употребляется вода. Припомните все случаи, когда люди пользуются водой.

Составьте схему: «Как люди пользуются водой».

Сделайте рисунки (Задание по рисованию для всех).

2-ая группа.

Откуда берется вода в кранах?

Найдите то место в нашей школе, где вода из общих труб, идущих по улице, поступает в дом.

Расспросите техника, обслуживающего водопровод у нас в школе, где проходят трубы. Попросите показать все, что можно видеть.

Сделайте схему труб.

Узнайте, есть ли какое-нибудь приспособление (машинка), которое поднимало бы воду во все этажи школы. Как по-вашему, почему же все-таки она поднимается?

В О Д О П Р О В О Д.

П р и р о д а.	Т р у д.	О б щ е с т в о.
<p style="text-align: center;">Вода.</p> <p style="text-align: center;">Физические свойства воды.</p> <p>Горизонтальная поверхность воды. Теплая вода легче холодной. Лед также легче воды. Вода при замерзании расширяется. Точка замерзания воды. Точка кипения.</p> <p>Вода в сообщающихся сосудах. Устройство водопровода. Действие водопровода. Действие водомера.</p> <p>Растворы. Фильтрация. Перегонка. Содержание микробов в 1 к. с. неочищенной и очищенной воды.</p> <p>Изучение объемов — кубические меры. (Метрические и русские).</p> <p>Горизонтальные, вертикальные, наклонные, прямые, кривые линии. Отвес. Ватерпас. Наугольник.</p> <p style="text-align: center;">Вода в географическом отношении.</p> <p>Мытищенский водопровод берет воду из ключей и артезианских колодцев, отсюда :</p> <p>Вода под землей, на земле и над землей. Ключи, реки, озера, моря. (Экскурсии, схемы и диаграммы, вычисления, доклады, ответы на вопросы, чтение. Составление планов, экскурсии, сочинения.)</p>	<p style="text-align: center;">Труд рабочих.</p> <p>Процесс и условия труда по устройству водопровода : приготовление частей водопровода на заводах, по покладке труб ; по постройке и обслуживанию станции и установке машин ; и ремонтных мастерских и пр.</p> <p>Труд техников и инженеров.</p> <p>Труд служащих в водопроводном отделе МКХ.</p>	<p>Экономическое положение рабочих : количество рабочих часов, заработная плата (прежде и теперь.)</p> <p>Профсоюз. Страхование рабочих. Организация водопроводного отдела.</p> <p>Организация МКХ.</p> <p>Общественное значение водопровода. Культурность страны определяется потреблением одним человеком воды.</p> <p>Значение водопровода в санитарном отношении в борьбе с пожарами и прочее.</p> <p>Экскурсии. Схемы. Диаграммы. Рисунки.</p> <p>Вычисления. Сочинения : „Один день в Москве без водопровода“. „Пожар“. „Наводнение“ и др.</p> <p style="text-align: center;">Польза рек.</p> <p>Наводнение (как общественное бедствие). Чтение. Составление планов. Доклады. Сочинения.</p>

3-ья группа.

Пойдите в котельную и узнайте, что делает там машина, которая там находится.

Для чего еще люди пользуются паром. Нарисуйте паровоз, пароход, фабрику.

4-ая группа.

Спросите техника, чем измеряется количество воды, израсходованное школой. Рассмотрите этот прибор и зарисуйте его. Узнайте, сколько воды выходит ежемесячно в пашей школе. Высчитайте, сколько выходит в день, в год, на всех, на одного.

5-ая группа.

Узнайте, кто заведует всем городским водопроводом, и где это учреждение находится. Узнайте, кто, кому и за чем платит за воду, которую расходует школа. Узнайте, сколько стоит ведро воды. Высчитайте, сколько стоит вода в нашей школе в месяц, в год, на одного человека, на всех.

6-ая группа.

Узнайте, кто в нашей школе следит за исправностью водопровода, какая у него еще работа, сколько часов в день он работает.

Какая чаще всего бывает порча в водопроводе, и кто его исправляет.

7-ая группа.

Пойдите в водопроводную мастерскую, посмотрите, что там делают, поговорите с рабочими, с администрацией. Чтобы не отнимать у рабочих времени, составьте список вопросов, которые вы хотите задать им, и покажите мне.

2-ая неделя.

1-ая группа.

Сделайте карту снабжения Москвы грунтовой и речной водой и приложите к ней описание.

2-ая группа.

Сделайте диаграмму количества микробов в 1 куб. сантиметре воды до очистки и после очистки фильтрами Рублевского водопровода.

3-ья группа.

Сделайте диаграмму количества рабочих и служащих на Московском водопроводе за февраль месяц 1924 года.

4-ая группа.

Сделайте схему управления Московского Городского Хозяйства.

5-ая группа.

Сделайте диаграмму поданной в Москву воды в 1923 году за 8 месяцев.

6-ая группа.

Сделайте схему управления Московским Городским Водопроводом.

7-ая группа.

Сделайте диаграмму среднего суточного расхода воды на одного жителя Москвы за время с 1910 года по 1923 год.

8-ая группа.

Сделайте схему Рублевского водопровода и приложите описание.

Задания эти были детально разобраны с детьми и вывешены на стене. Дети разделились на группы по

4 человека, состав которых оставался постоянным на проработку всей темы. Каждая группа взяла себе задание, и дети отправились одни, без преподавателя, собирать нужные им сведения. Они собрали все материалы, касающиеся сооружений водопровода в школе и на улицах, а также осматривали башни у Крестовской заставы.

В мастерские и в водопроводный отдел Коммунального Музея все дети ходили с преподавателем, имея уже задания по группам; в водопроводном отделе МКХ была только группа детей, получившая задание собрать сведения о рабочих и служащих водопровода.

Когда материал был собран, то сообще был сделан общий его учет, и дети приступили к его проработке, как это было указано в заданиях, при чем в процессе работы появились новые задания, напр., в связи с вопросом, почему вода поднимается в верхние этажи домов, были составлены следующие задания о физических свойствах воды.

II.

2-ая подтема. Физические свойства воды.

1. Налейте в банку воды, поставьте ее на стол и заметьте, как расположена поверхность воды в ней. Это положение воды называется горизонтальным.

Зарисуйте этот опыт.

2. Налейте в банку воды, поставьте ее на стол и подложите под один край банки спичечную коробку.

Заметьте, изменилось ли положение воды.

Зарисуйте то, что видели.

3. Возьмите две воронки и соедините их резиновой трубкой, у вас получатся соединяющиеся сосуды, держите воронки на одном уровне.

Пусть один из вас осторожно в одну из воронок наливает воду.

Заметьте, что получилось.

Опишите и зарисуйте этот опыт.

4. Повторите этот опыт, только одну воронку поднимите повыше и заметьте, что получилось.

Опишите этот опыт и зарисуйте его.

5. Повторите этот опыт, только замените одну воронку трубкой; поднимите воронку повыше и трубку держите отверстием вверх. Что произойдет? Почему?

Каждое из этих заданий прорабатывала каждая рабочая группа, в то время, как по технике, трудоведению и обществоведению, каждая группа прорабатывала только свое задание. Когда опыты были проделаны всеми группами, была устроена коллективная беседа для того, чтобы сообща сделать и зафиксировать выводы.

После обсуждения этих опытов дети сделали вывод, что: 1) поверхность воды в спокойном состоянии всегда горизонтальна; 2) вода в сообщающихся сосудах стремится стать на одном уровне.

Так был разрешен вопрос, почему вода из резервуаров Воробьевских гор без всяких машин поднимается на верхние этажи домов. В связи с понятием горизонтальности все дети проделали ряд обязательных упражнений по учебнику геометрии Миккельсара, создавших им понятия горизонтальных, вертикальных, наклонных линий, прямых и кривых. Приготовили сами из фанеры и картона наугольник, ватерпас, сделали отвес.

Когда дети знакомились с ремонтными мастерскими, то выяснилось, что зимой трубы часто лопаются при замерзании в них воды; кроме того, и у нас в школе только что несколько дней не учились, так как вода в трубах замерзла, и трубы в нескольких местах лопнули—дети сами это видели.

Вот и был поставлен вопрос, почему трубы лопаются, если вода в них замерзает. Дети получили задания:

1. Налейте две пробирки холодной воды, почти до верху так, чтобы в обеих пробирках воды было одинаково.

Заморозьте воду в одиной из них и заметьте, изменился ли уровень воды при замерзании.

Опишите этот опыт и зарисуйте его.

2. Налейте в бутылку воды до самого верху, закупорьте хорошей пробкой, завяжите ее проволокой и выставьте ее на мороз. Наблюдайте, что произойдет.

Опишите и зарисуйте этот опыт.

Какой вывод можно сделать из этих опытов?

Дети сделали вывод, что, когда вода замерзает, то объем ее увеличивается, поэтому и бутылка лопнула, поэтому лопаются и трубы водопровода. В связи со свойствами воды, рассмотренными при замерзании, детям были даны задания, выясняющие, что: 1) теплая вода легче холодной, 2) лед легче воды.

1. Налейте в одну пробирку до половины холодной воды. В другую пробирку налейте горячей воды и прибавьте краски, теперь осторожно налейте из второй пробирки горячей воды в пробирку с холодной водой.

Что вы заметили? Какая вода стала наверху, почему?

Опишите этот опыт и зарисуйте его.

2. Налейте в пробирку холодной воды и бросьте туда краски. Потом нагрейте пробирку у дна. Что вы заметили? И как это объяснить?

3. Налейте в две одинаковые по весу и величине колбы одинаковые объемы холодной и горячей воды и поставьте на весы.

Что вы заметили? Какой вывод можно сделать?

4. Спустите кусок льда и заметьте его положение. Зарисуйте и опишите опыт.

В связи с изменением объемов воды и льда, дети получили понятие об измерении объемов. Воду мерили мензуркой, на которой нанесены деления и цифры, обозначающие количество кубических сантиметров. Дети делали кубические сантиметры из бумаги, и пробовали наполнять их водой из мензурки; вода не держалась, правда, но все-таки дети получили понятие о кубических сантиметрах, потом они делали из картона куб. дециметры, куб. дюймы, куб. вершки и проделали ряд упражнений на объемы по геометрии Миккельсора и задачнику Грацианского, — обе книги рабочие.

Когда дети ходили в Коммунальный музей и рассматривали модель Рублевского водопровода, то ребятам показали там бутылки, наполненные водой: 1) прямо из Москвы-реки, 2) — прошедшей через фильтр Рублевского водопровода. На этикетках было написано содержание в 1 куб. сантиметре воды количества микробов. На модели дети видели и всю систему фильтров.

В школе мы рассмотрели в микроскоп капельку воды из Москвы-реки, и поставили опыты с фильтрованием и перегонкой воды, при чем выяснили, что фильтрованием вода очищается только от механических примесей, а перегонкой и от того, что находится в растворе.

Дети были поражены разницей в количестве микробов в воде до очистки (7.000) и после очистки (5-6), т.-е. в той воде, которую получают прямо из кранов водопровода, и составили диаграмму.

Все опыты проделали все дети, разделившись на группы по 3-4 человека, так что получилось 6-7 групп; приспособления для опытов у нас были только в одном экземпляре, и группы по очереди проделывали опыты, при чем внутри группы они распределяли между собою обязанности: один делал самый опыт, другой зарисовывал его, третий описывал. Каждый раз после того, как опыты по определенному вопросу были про-

деланы всеми, мы собирались и делали совместно выводы.

Так как Мытищенский водопровод берет воду из ключей и артезианских колодцев, то мы пришли к вопросу о воде под землей и на земле, т.-е. о воде в географическом отношении.

Детям были даны следующие задания:

Групповые:

1. Прочтите в хрестоматии Нечаева «По суше и по морю» (стр. 320) сказку — «История капельки воды» и напишите кратко, как и во что превращалась капелька воды. Нарисуйте картинки: Облака, Тучи, Дождь, Снег, Снежинки, Ручей.

2. Прочтите по хрестоматии «По морю и по суше» (стр. 323) статью «Ручей» и напишите: 1) Откуда берется вода в ручейке, 2) Что делает вода под землей.

3. Прочтите по хрестоматии Нечаева ст. «Польза рек» и составьте план.

4. Прочтите по хрестоматии Нечаева ст. «Подземная вода и ее работа», составьте план и приготовьте доклад

5. Прочтите по хрестоматии Нечаева ст. «Наводнение в Петрограде» и приготовьте доклад на тему: «Какие несчастья причинило наводнение в Петрограде».

6. Прочтите статью: «Страшные катастрофы». Составьте план, приготовьте доклад.

7. Прочтите статью: «Маяк» и ответьте на вопросы:

1) Какие маяки были известны в древности?

2) Наиболее известные современные маяки.

3) Кем обслуживаются маяки?

4) Тяжесть службы на маяках.

Задания для индивидуальных занятий были следующие:

1. Найти на плане Москвы Москву-реку и впадающую в нее Яузу.

2. Найти на карте СССР Москву-реку и проследить, куда она впадает, куда впадает Волга, какая еще большая река впадает в Волгу.

3. Найти на карте СССР другие реки. Заметьте, в какие моря они впадают. Сделайте карту РСФСР.

4. Найти в учебнике географии длину рек и сделайте диаграмму.

5. Найти большие озера на карте СССР. Нарисуйте их на карте рек и напишите названия.

6. Найдите в задачнике Грацианского число паровых и непаровых судов на реках СССР и сделайте диаграмму.

7. Посмотрите по карте, какие моря омывают СССР.

При групповых занятиях дети брали предложенную им статью, читали ее вместе вслух, каждый по очереди, затем делили на части, составляли план, и каждый брал себе одну часть для доклада (работа с книгой, развитие устной и письменной речи).

Индивидуальные работы выполнялись каждым ребенком в отдельности.

Каждый день у детей было 2-3 часа лабораторных занятий. Пособий у них было очень мало: приспособлений для опытов только в одном экземпляре, хрестоматии: «Да здравствует труд» — 4 экземпляра, хрестоматии Нечаева «По суше и по морю», тоже 4 экземпляра, учебников геометрии 5, один учебник географии, один календарь, и несколько задачников Грацианского. Дети в начале занятий разбивались на группы, и каждая группа начинала работу по своему заданию: делала диаграммы, схемы, вычисления, опыты, работала с книгой, писала сочинения, проделывала упражнения по геометрии или арифметике, некоторые занимались в одиночку, исполняли индивидуальные задания. В классе нет ни тишины, ни неподвижности, но шум этот деловой, говорят о деле, ходят за делом. Правда, при общей групповой работе часто возникают недоразумения, споры,

иногда ссоры, даже слезы; вдруг вся группа бежит к руководителю, наперерыв защищая каждый свое мнение, но, ведь, пробудившаяся мысль ребенка это радость для учителя, пусть даже и все они ошибаются. Нужно помочь им, направить на верный путь, и работа опять пойдет. За два часа лабораторных занятий дети так втягиваются в работу, что их чрезвычайно трудно бывает оторвать от нее, чтобы отдохнуть и заняться чем-нибудь другим.

По мере необходимости устраиваются коллективные уроки: нужно подвести итоги, сделать выводы, дать общее для всех раз'яснение, просто провести урок по усвоенным навыкам, например: в счете, показать, как производить то или другое арифметическое действие, выслушать доклад. Так как степень технических навыков у детей была очень разнообразна, то для продвижения их пришлось пользоваться тоже системой самостоятельных работ, давая им отдельные задания, часто даже на дом, при чем эти домашние работы, конечно, в определенные сроки просматривались.

В начале работы дети не чувствовали никакой необходимости в какой-либо организации. Но как только начались лабораторно-исследовательские работы группами, как эта организация вышла сама собой, без нее ничего нельзя было сделать, — ребята это прекрасно видели. Мы вместе планируем работу. Тема делится на подтемы, дети делятся на группы. Дети ясно видят, что работа каждого из них, работа каждой группы, это только часть целого, начинают понимать, что такое коллективная работа, начинают привыкать работать в коллективе, начинают сознавать свою ответственность перед коллективом.

При такой работе, когда дети не сидят на партах, как истуканы, но свободны в своих движениях, организация особенно важна. Кто-то должен заведывать пособиями, иначе бумаги, карандаши, краски, — все быстро

улетучится, а нужна строгая экономия,—создается комиссия, заведующая пособиями, потом комиссия, заведующая полкой с учебными книгами; комиссия, заведующая манкировочным списком, санитарная комиссия, клубная комиссия. Представители этих комиссий образуют класском. Класском делает отчет общему собранию. Через два месяца такой работы, по заявлению всех преподавателей, имеющих отношение к этой группе (рисование, немецкий язык, гимнастика, ритмика), дети быстро двинулись вперед в смысле организованности и успехов.

Еще один важный момент—это учет выполненной работы.

Дети работали над темой «Водопровод» две недели, у них получилась масса материала: схемы, диаграммы, планы, сочинения, доклады, рисунки, вычисления, зарисовки и описание опытов, самодельные приборы—наугольник, ватерпас, отвес—все это стало материалом выставки. На выставку были приглашены параллельные классы и преподаватели других классов. Дети делали доклады о своей работе, иллюстрируя их всем собранным материалом.

Учетное собрание вели сами дети. Выбранный председатель объявлял темы докладов, называл докладчиков, давал слово после докладов для вопросов и ответов; секретарь вел протокол собрания.

Вот некоторые из детских работ:

1. Два плаката: Вода на службе человеку.

Это рисунки акварелью: 1) Стирка; 2) В ванне; 3) Колодезь; 4) Людки па реке; 5) Артезианский колодезь в пустыне; 6) Водолаз собирает жемчуг и кораллы; 7) Поливка огорода; 8) В уборной; 9) Фонтан; 10) Пароход; 11) Паровоз; 12) Поливка улиц; 13) Тушение пожара.

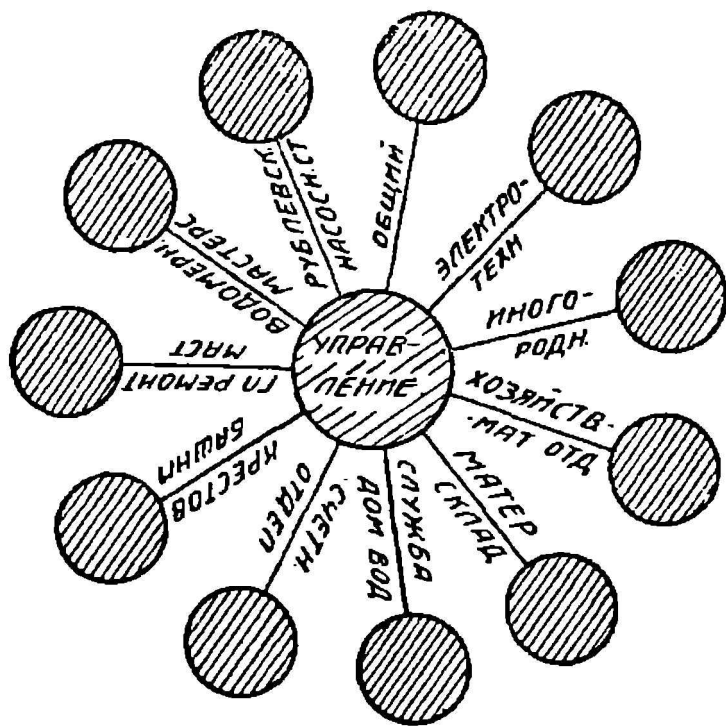
2. Волховстрой—плакат, на котором наклеены:

1) Описание Волховстроя; 2) Описание устройства кессонов; 3) Несколько вырезанных из журналов фотографий.

3. Плакат «План снабжения г. Москвы грунтовой и речной водой». На плакате наклеен:

1) План г. Москвы с обозначением районов снабжения водой Мытищинской и Рублевского водопровода и схема главной сети водопроводов; 2) Описание.

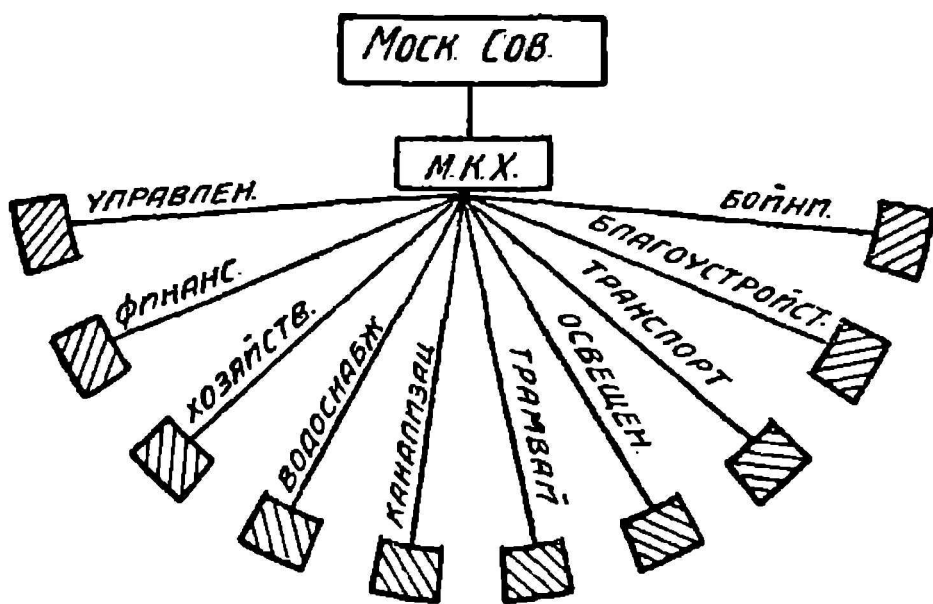
4. Плакат-схема управления московским городским водопроводом. (См. черт. 1).



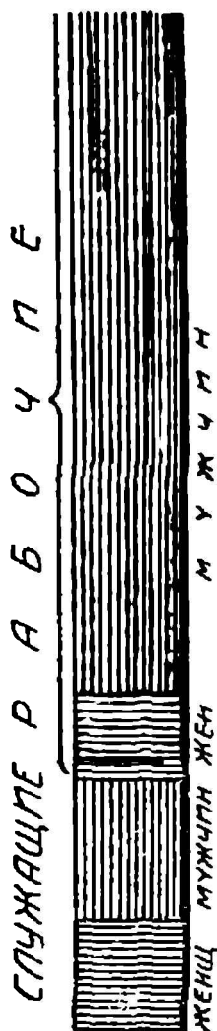
Черт. 1.

5. Плакат-схема учреждений московского коммунального хозяйства. (См. черт. 2).

6. Диаграмма количества рабочих и служащих на московском городском водопроводе за февраль 1924 года (См. черт. 3).



Черт. 2.



М.	Ж.	Всего.	
875	67	942	Рабочих.
277	106	383	Служащих.
1152	179	1325	Вместе.

Черт. 3.

7. Диаграмма количества поданной в Москву воды за 8 месяцев в 1923 году. (См. черт. 4).

Масштаб 1 клетка = 10 ведер.

8. Диаграмма количества микробов в 1 куб. сантиметре воды до очистки и после очистки фильтрами Рублевского водопровода. (См. черт. 5).

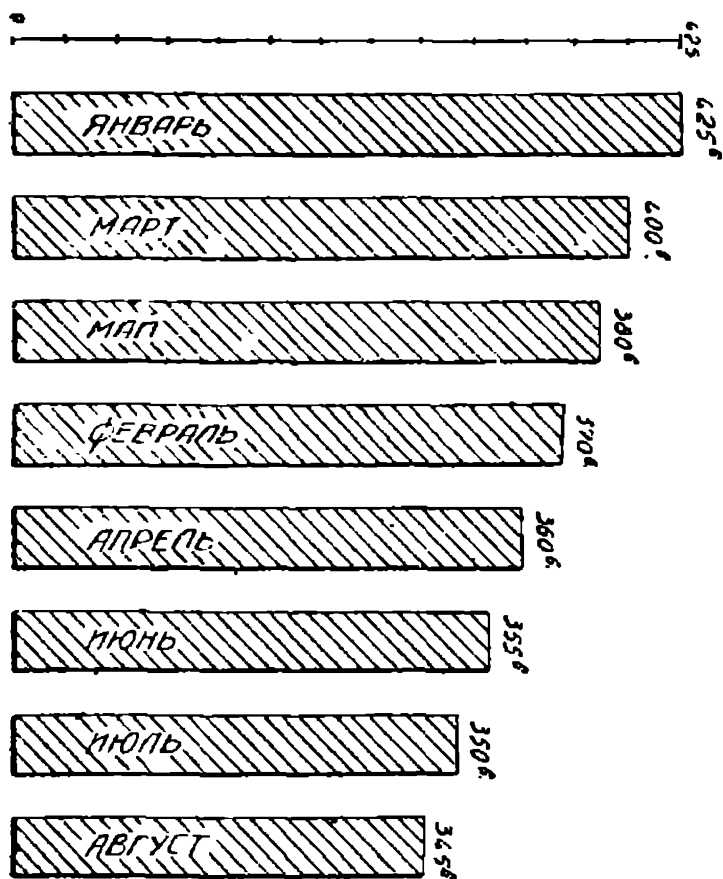
Масштаб 1 клетка = 100 микробов.

9. Плакат-Вода в сообщающихся сосудах.

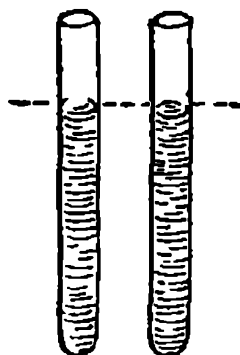
Наклеены две зарисовки опытов и описание их.

10. Плакат-Вода при замерзании расширяется.

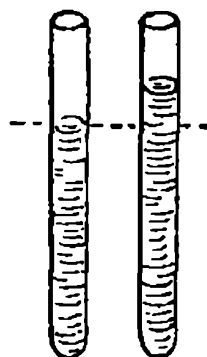
Зарисовка и описание опыта. (См. черт. 6).



Черт. 4.



„Мы взяли две пробирки и налили в них поровну воды“.



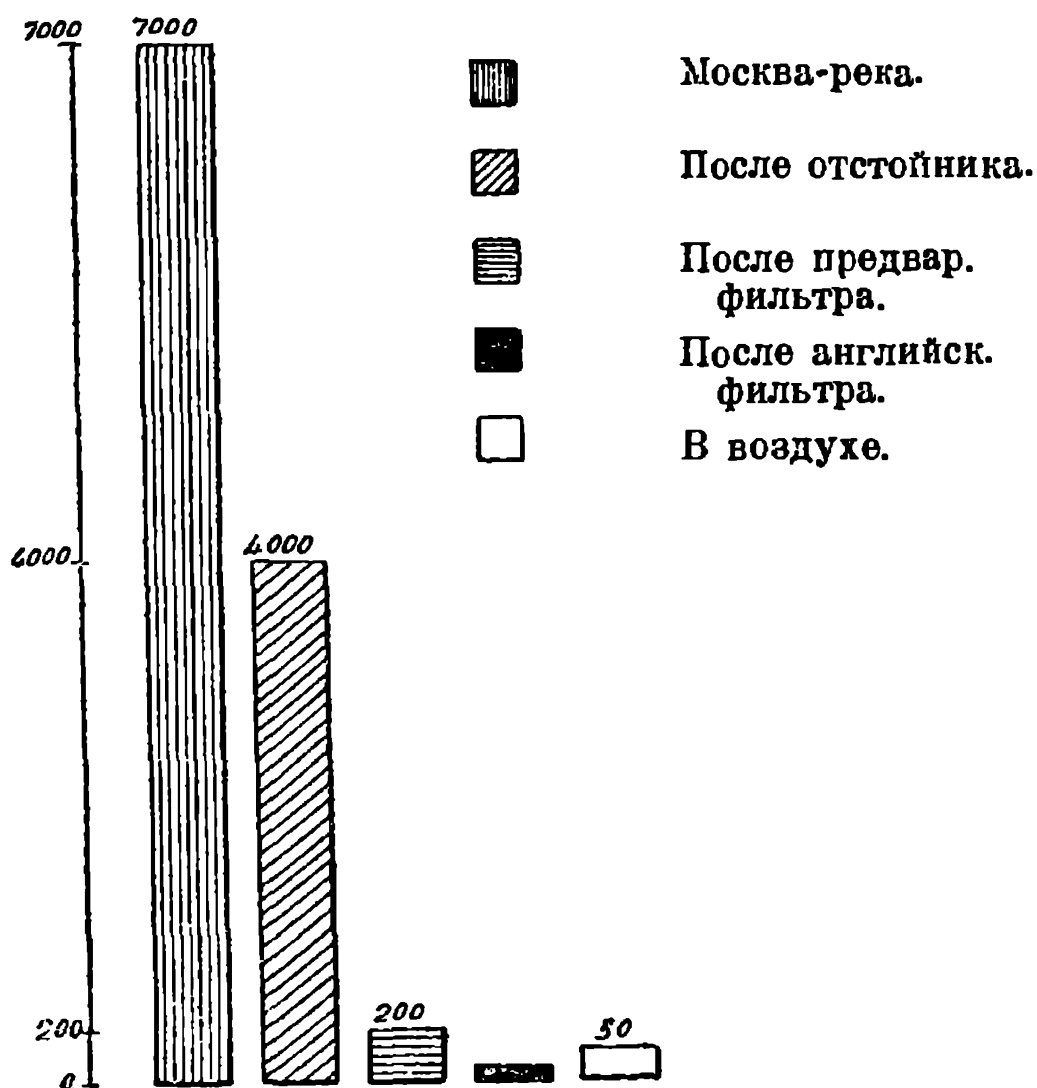
„Мы взяли одну пробирку и заморозили. И что же у вас получилось? В пробирке прибавилось воды“.

Черт. 6.

Сочинение: «Один день в Москве без воды».

«Однажды, утром, мама пошла за водой к водопроводу. По дороге она встретила нескольких женщин с пустыми ведрами, которые сказали, что воды нет. В этот день я был неумытым и не пил чаю. Мама хотела сварить обед, но без воды ничего не могла приготовить. Пекарни в этот день хлеба не пекли. Столовые целый день были закрыты. На наше счастье была у нас картошка, и мы целый день пекли ее, но страшно хотелось пить. Сестричка плакала. Мама волновалась. Я ходил по улицам и следил за всем, что делалось. Всюду было много

Условные знаки:



Черт. 5.

народу, все суетились. В больнице несколько больных умерло. Фабрики стали. Электрическая станция не работала. Трамвай не шли, ночью было темно. Я поздно пришел домой усталый. Я не мог себе представить еще завтра без воды, кажется, вся жизнь остановилась. С какой радостью я встал и узнал, что вода есть».

Когда вся работа с детьми по теме: «Водопровод» была закончена, то был дан отчет школьной методической комиссии в этой работе по прилагаемой здесь форме.

Из приведенных объяснений и примера ясно, во-первых, преимущество материала, взятого непосред-

ственно из окружающей детей жизни, близкого им, интересного, чуждого какой-либо схоластики; во-вторых, видно, насколько органически связаны между собой все отдельные части или стороны темы и насколько подобное расположение материала целесообразнее в смысле умственного развития детей, чем куча ничем не связанного между собой выше приведенного материала английской школы; и, в-третьих, что метод книжного научения вовсе не характерен для Дальтонского плана, потому что он очень легко может быть заменен методом получения материала из самой жизни, опыта и наблюдения, а главное, что комплекс может быть проработан при помощи Дальтонского плана так же, как и отдельные предметы.

Прибавим еще, что вся работа по данной теме предварительно планировалась, задания разбирались, причем дети вносили в них и свои поправки. Часть заданий была индивидуальной, т.-е. это был минимум, обязательный для каждого, а часть групповой, т.-е. задания брались группой в 3—4 человека — это какое-нибудь обследование, собирание материала, наблюдение, нужное для общей работы. Более сильные дети затрагивали вопросы глубже и шире, материал и интерес детей к работе представлял для этого полную возможность и, таким образом, и слабые, и сильные шли вперед, сообразно своим силам, так, как это намечает Дальтоновский план. Большую часть обследований дети производили одни, группами, без учителя, некоторые же, как например, посещение МКХ или Коммунального музея все вместе или одна группа с учителем.

Таких групповых заданий и обследований нет в английских школах, и Дальтонский план ничего о них не говорит, но они нисколько не противоречат его сущности свободной и самостоятельной работы и составляют его дальнейшее развитие.

Название комплекса.	Содержание темы.	Экскурсии.	Трудовые процессы.
<p>Водопровод.</p> <p>1-я подтема. Физические свойства воды.</p> <p>2-я Подтема. Вода в географическом отношении.</p>	<p>Водопровод в гор. Москве. Техника водопровода. Труд по обслуживанию водопровода. Водопроводный отдел в цепи общественных учреждений. Общественное значение водопровода.</p> <p>Горизонтальн. поверхность воды. Вода в сообщающихся сосудах. Теплая вода легче холодной. Лед легче воды. Вода при замерзании расширяется. Точка замерзания воды. Растворы. Фильтрование. Перегонка.</p> <p>Вода на земле, под землей, в воздухе.</p>	<p>1. Обследование в школе всех помещений, которые обслуживаются водой.</p> <p>2. В подвальное помещение школы для обследования водопроводных труб, водомера, отопления.</p> <p>3. В коммунальный музей для ознакомления с моделью водопровода и получения различного рода материала по водоснабжению.</p> <p>4. В водопроводный отдел для получения данных о рабочих и служащих обслуживающих водопровод.</p> <p>5. В мастерские.</p> <p>6. Обследование уличных водопроводн. установок.</p> <p>7. Обследование водопроводных башен у Крестогской заставы.</p>	<p>Черчение схем и диаграмм.</p> <p>1. Схемы :</p> <p>а) вода на службе человеку. б) Рублевского водопровода. в) Отдела водоснабжения. г) Схема МКХ.</p> <p>2. Диаграммы :</p> <p>а) Количество поданной воды в 1923 г. по месяцам. б) Количество воды на одного человека в день в 1910 г. по 1923 г. в) Количество микробов в 1 куб. сант. воды до очистки фильтрами Рублевского водопровода и после очистки. г) Количество рабочих в служащих Москов. в-да (по данным Отд. водоснабжения).</p> <p>Приготовление в столярной мастерской шестов для провешивания. Приготовление наугольников, ватерпасов, отвесов. Вырезание и наклеивание рисунков на плакаты. Сравнительная величина, длина рек и величина озер (две диаграммы). Приготовление куб. сантиметра, дюйма, вершка (из картона, глины).</p>

П П А В.

Лабораторные занятия и наблюдения.	Что прочесть и продумать.	Примечание.
<p>Наблюдение над действием водомера и манометра.</p> <p>Беседа со школьным истопником по вопросу о водопроводе, отоплении и канализации (в связи) сколько выходит воды в день; стоимость. Различные вычисления, связанные с этим вопросом.</p> <p>В связи с изучением объемов — кубические меры (метрич. и русские).</p> <p>Порча водопровода — почему зимой трубы часто лопаются.</p> <p>Опыты с замерзанием воды.</p> <p>Исследование вопроса — почему вода поднимается на верхние этажи домов, горизонтальная поверхность воды.</p> <p>Вода в сообщающихся сосудах. Фонтан (опыты).</p> <p>Схемы Рублевского водопровода — система фильтров, в связи растворы очищенне воды посредством фильтрования.</p> <p>Перегонка воды.</p> <p>В связи — прямые и кривые линии горизонтальные и вертикальные и наклонные. Наугольник. Ватерпас. Нанесение на карту РСФСР рек и озер. Планы и доклады по прочитанным статьям. Рисунки к теме: „Вода на службе человеку“.</p> <p>Все опыты зарисовываются и записываются.</p> <p>Рассматривание капли воды в микроскоп.</p> <p>Сочинения: „Один день в Москве без водопровода“, „Пожар“. „Наводнения“ и другие.</p>	<p>Мытищинский водопровод берет воду из ключей и артезианских колодцев.</p> <p>В связи с этим — вода под землей, на земле и над землей.</p> <p>Чтение и составление планов статей из хрестоматии Нечаева „По морю и суше“.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. История капельки воды. 2. Подземные ручьи и их работа. 3. Польза рек. 4. Наводнение. 5. Ужасная катастрофа. 6. Маяк. 	<p>Понятия: устье, верховье, русло, правый и левый берег и пр. оставлены на летнюю школу.</p>

Для проработки темы указывался срок, например, 2 недели, по истечении которого назначался учет работы, заключающийся в конференции, сопровождающейся выставкой всех детских работ по данной теме.

Учет индивидуальной работы, т.-е. каждого ребенка в отдельности производился по Дальтонским учетным карточкам, целесообразность которых не оставляет сомнения, так как сами дети очень их ценят, говоря, что по ним всегда можно видеть, сколько каждый из них сделал и сколько еще осталось сделать.

И планировка, и учет предусматриваются и программой ГУС'а, и Дальтонским планом, хотя формы учета и не одинаковы—Дальтонский план предполагает, главным образом, учет индивидуальной работы, а программа ГУС'а и работы всей группы за определенное время. Опыт показал, что ничто не мешает производить и тот, и другой учет, оба имеют свою ценность, и один другой дополняет.

Итак, дети получили общее задание, содержание которого они сами же и наметили, и программки или задания по отдельным предметам, а сторонам главной темы, указания, как пужно работать, и последний срок, к которому работа должна быть кончена.

В остальном дети были свободны; для лабораторных занятий было отведено время от 9½ до 12½ часов и они могли в это время заниматься тем вопросом, каким хотели.

Говорят, что комплекс ограничивает детей и мешает их свободному продвижению вперед, что составляет, как известно, существенную черту Дальтонского плана—они не могут взяться за задания следующего месяца прежде, чем весь класс не кончит работы по данному комплексу. Но содержание всех комплексов, намеченных в программе ГУС'а очень широко и глубоко; давая их детям,

всегда приходится ограничивать число подтем, которые могут в них войти и которые могут быть и увеличены, и уменьшены. И вот, если считать продвижением вперед усвоение все новых и новых правил по арифметике и правописанию, то это, пожалуй, и так, но, если под продвижением вперед понимать умение добыть еще добавочный материал и самостоятельно использовать его для этой же темы, умение ориентироваться в более обширном материале, освещающем ее новым светом, с новой стороны, то никакой задержки не будет, если, конечно, не считать нужным, чтобы ребенок вместо 4 лет пробыл в школе 3 года.

Таким образом, не только нет основания считать, что программа ГУС'а и Дальтонский план не совместимы. но нужно признать, что среди других способов и возможностей проработки программы ГУС'а Дальтонский план организации детской работы с указанными, конечно, изменениями, является в высшей степени ценным приобретением нашей школьной практики.

Многие находят, что Дальтонский план, лишившись в нашей Советской школе таких признаков, как книжность и стремление к индивидуализму, настолько изменился, что перестал уже быть Дальтонским планом, и дают этому способу работы другие названия. Но нужно отметить, что, несмотря на все изменения, внесенные в Д. П. в связи с проработкой при помощи его программ ГУС'а,—самые ценные, самые характерные черты — самостоятельная, лабораторная работа с возможностью продвижения сообразно способностям и силам ребенка — остаются. Программа ГУС'а тоже бесконечно меняется сообразно местным условиям и все же остается программой ГУС'а. Все это варианты одного и того же. И то, что и программа ГУС'а, и Дальтонский план могут так меняться сообразно требованиям жизни—это их громадное достоинство, показывающее, что это не трафарет и

не мертвая форма, а нечто живое, способное вместить в себя то, что течет и изменяется.

Рассмотрим еще одно возражение.

Противники Дальтонского плана всегда говорят о том, что он ведет к чрезмерной индивидуализации, что противоречит всей идейной постановке Советской школы, так как уничтожает коллективизм.

Но вот именно соединение программы ГУС'а и Дальтонского плана и предупреждает эту опасность. Одна тема—комплекс—дается всему классу, она разбивается на подтемы и задания для отдельных групп детей, особенно в части собирания материалов, а отчасти и проработки, каждая группа, исполняя свое задание, знает, что это только часть целого, что от его работы будет зависеть работа других, планировка и учет носят коллективный характер, материалы рассматриваются на конференциях, каждый несет свою долю в общее дело, понимает и чувствует свою связь с коллективом и свою ответственность перед ним—получается удачное соединение коллективной и индивидуальной работы.

Известно, что американцы, посещающие Советские детские дома и школы, соглашались с тем, что воспитание общности, коллективизма поставлено у нас очень высоко, и из детей, действительно, выйдут коммунисты, но они обращают внимание на полное отсутствие в то же время стремления к развитию индивидуальности, и о Советской школе стало слагаться мнение, что она всеми своими методами подавляет индивидуальность.

Но это, конечно, не так—подавляется индивидуализм, а не индивидуальность.

Коммунистическое общество тоже будет состоять из индивидуальностей и чем выше будет развитие этих индивидуальностей, тем выше и сильнее будет и самое

общество. Разве Ленин не индивидуальность, и разве такая индивидуальность не нужна была, не нужна сейчас и не будет нужна еще долго, долго? Но нужно, чтобы эта индивидуальность, подобно личности Ленина, была проникнута сознанием, что она не сама по себе витает где-то в пространстве, что она не какой-то сверхчеловек, которому все подвластно, «я же ничему», а что она всем своим существом связана с коллективом, не может быть вне его, и все его индивидуальные способности и возможности должны быть обращены на служение этому коллективу—таков был и Ленин. И личность его жива и делается все живее по мере того, как понимание ее охватывает все большие массы людей.

Дальтонский план среди, опять-таки, других имеющих возможности, в основе которого, действительно, лежит ясно выраженное стремление к развитию индивидуальности, присоединенный к программе ГУС'а, будет обезврежен в этом отношении тем, что лишится своей односторонности, а вместе с тем, даст возможность необходимого индивидуального развития.

Существует мнение, что для работы по Дальтонскому плану необходимо, чтобы школа имела хорошее оборудование, кабинеты, массу пособий. Конечно, хорошо бы их иметь много, но можно их иметь и мало; во всяком случае, их нужно гораздо меньше, чем для обычного классного преподавания.

Прежде нужно было для каждого ученика книгу для чтения, задачник и проч., а теперь, на класс в 40 человек, достаточно по 3—5 книг одного названия, а то и одну,—ведь не все в одно время по одной книге читают, многие работают над своими материалами, другие делают схемы, диаграммы, вычисления, модели, рисунки, пишут сочинения и проч. Учителю легче будет таким путем справляться с недостаточным оборудованием, и вот, как-раз, недостаточность оборудования и является при-

чиной не для отказа, а для необходимости работы по Дальтонскому плану.

Теперь еще несколько слов о том, что Дальтонский план не под силу нашему учителю.

Наоборот, он очень облегчает его работу по программе ГУС'а, уже по одному тому, что в громадной степени привлекает интерес учащихся.

И потом, пора уже оставить разговор о том, что учитель слаб, неподготовлен, что для него слишком уже зараз много—и программа ГУС'а, да еще и Дальтонский план, пусть хоть с одним сначала справится. Но, во-первых, с этим одним гораздо легче справляться именно при помощи этого другого, а во-вторых, за эту зиму, за летние учительские курсы мы увидели, как начал учитель выпрямляться от всех пережитых им невзгод, увидели, что он остался все тем же народным учителем, который в смысле усвоения передовых педагогических идей и практики шел всегда впереди консервативных учителей средней школы.

Когда учителя почувствовали доверие к себе, когда поняли, что от них требуется, что такое программа ГУС'а, превосходящая все их старые чаяния, какую массу энергии, инициативы и настойчивости стали они проявлять, несмотря на чрезвычайно неблагоприятные еще пока материальные условия их жизни и работы.

Дальтонский план, кроме того, очень поднимает квалификацию учителя, так как для того, чтобы дать задания детям, нельзя быть знакомым с темой только по наслышке; учитель должен сам предварительно глубоко и всесторонне изучить и продумать ее, лично познакомиться с техникой производства, с условиями труда, почитать, поговорить со знающими людьми, знать его прошлое и настоящее наметить все возможные виды детской работы. В количестве материала, в развитии темы, в последовательности вопросов, в самом языке за-

даний, учителю необходимо встать на точку зрения ребенка, чтобы он, действительно, мог, взявши эти задания в руки, работать по ним, не становясь каждую минуту втупик. Учитель тут не может уже застыть на определенном количестве знаний и потом повторять одно и то же из года в год—программа ГУС'а потребует от него все нового и более глубокого изучения разных сторон жизни, которая все время течет и изменяется, а свободная, самостоятельная работа детей заставит его быть всегда на чеку, чтобы быть в состоянии дать верное направление работе всей группы и каждого ребенка, разрешить вовремя сомнение, спор, подтолкнуть мысль ребенка в нужную сторону.

Не будем же бояться, а будем горячо рекомендовать учителям знакомиться с Дальтонским планом и делать опыты его применения—педагогическое чутье и требования программы ГУС'а подскажут ему, где нужно остановиться и что нужно изменить. Не ошибается только тот, кто ничего не делает. Учителя вышли из своего одиночества, работают в коллективе, следят и проверяют работу друг друга, и больших и непоправимых ошибок не будет сделано.

М. Закожурникова.
