

Очерк о русской школе⁽¹⁾

П.Н.Игнатъев (с)

С именем графа П.Н.Игнатъева, возглавлявшего Министерство народного просвещения в 1915-1916 гг., связана последняя в царской России попытка реформирования народного образования.

Продиктованная потребностями экономического, социально-политического развития общества, реформа была неоднозначно воспринята современниками. Так, в ноябре 1915 г. на Всероссийском монархическом съезде, проходившем в Нижнем Новгороде, были заслушаны материалы школьной секции об "антигосударственной работе Игнатъева". Резюме было жестоким: "С одной стороны - космополитизм школы, с другой - уменьшение программ по усмотрению самих учебных заведений, с третьей - заполнение средней школы еврейством, с четвертой - сокращение числа учебных лет, с пятой - беспрепятственный доступ улицы в школу и с шестой - назначение в число учительского персонала лиц политически неблагонадежных - вот мероприятия графа Игнатъева, которые он изо дня в день проводит в русскую школу, дабы такими своими действиями, идущими от еврейского начала и прогрессивного блока(2), свести русскую государственность к нулю и убить нашу самобытность" (Граф Игнатъев и развал русской школы. Саратов, 1916. С. 8).

Но есть и другое мнение, высказанное юрисконсультутом Министерства народного просвещения Н.Е.Рейнботом при прощании с ушедшим в отставку министром: "Ваше пребывание на посту министра народного просвещения есть целая эпоха. Историк отведет Вам почетное место. Это не мое личное мнение, это мнение всех, кто имел счастье с Вами работать. Вы создали огромное дело. Вы создали такое направление, что оно должно пойти само. Никто уже не будет в состоянии это дело направить в другое русло? Но мы знаем, что семя, брошенное во время бури, дает всегда прекрасные плоды?" (Вестник воспитания. 1917. ? 1. С. 43).

Мы знаем, что концепция Игнатъева была отклонена, но тем не менее она не канула в Лету. Его идеи были использованы для создания советской школы, хотя П.Н.Игнатъев считал, что большевики, использовав "всю внешнюю структуру намеченных изменений, многие основные реформы номинально приняли, придав им совершенно превратный, искаженный характер" (ГА РФ. Ф. 5881. Оп. 1. Д. 319. Л. 8). Иначе обстояло дело за рубежом. Русские учебные заведения, созданные там с целью сохранения у детей национального самосознания, работали по "игнатъевским программам", разработанным смешанной программной комиссией, созданной по распоряжению их автора (см.: Русская школа за рубежом: Исторический опыт 20-х годов. М., 1995).

Сам граф Игнатъев после Февральской революции переехал с семьей в Кисловодск для лечения, в сентябре 1918 г. был арестован местной ЧК, но по требованию городского совета был освобожден. В 1919 г. он уезжает за границу и там, видимо, уверенный в скором возвращении на родину, пишет публикуемый

⁽¹⁾ Публикуется по машинописному тексту - ГАРФ. Ф. 5881. Оп. 1. Д. 319. Л. 1 - 36.

Редакция сохранила стиль рукописи: квадратные скобки использованы для устранения несогласований и замены архаизмов синонимами на современном русском языке. - Ред.

⁽²⁾ О деятельности прогрессивного блока Государственной Думы см.: Платонов О.А. Терновый венец России. История масонства. 1731 - 1995. М., 1995. С. 231 - 232.

стр. 52

ниже "Очерк о русской школе", стараясь проанализировать пережитое и "поставить вехи" для будущей работы в деле народного образования в России. История распорядилась иначе? Граф Игнатьев скончался в 1945 г. в Канаде.

II(3)

Какую же новую школу желало провести в жизнь Министерство народного просвещения 1915 - 1916 гг., перед которым сама жизнь, несмотря на все гонения на школу, поставила задачу: как бы свести воедино все "благие пожелания", так как чувствовалось, что страна накануне великих внутренних событий.

Положения, которые должны были лечь в основу русской школы, сводились к нескольким принципам.

Вся школа должна быть построена на педагогических началах, и все требования государственного или общественного характера должны преломляться в этих началах, подчиняясь требованиям педагогики, научными методами устанавливаемым.

Педагогическая задача школы - возможно полное использование природных дарований ученика и достижение возможно полного, на данном уровне обучения, развития его умственных и физических способностей путем активной самостоятельности.

Исходя из этого краеугольного положения, было признано, что при соблюдении этого требования государственная школа должна быть демократическая прежде всего. Под этим положением понимается принцип единой школы, т.е. школы, ступени коей согласованы и дают возможность всякому обывателю без особых затруднений пройти весь цикл ступеней школы, начиная от начальной народной школы, кончая высшей школой - университетом. Это же положение предъявляло свои требования и к внутреннему содержанию школы: она должна отвечать интересам большинства населения, быть близкой к жизни; соотношение различных видов просвещения толщии населения, самая постановка прохождения в них курсов должна быть так поставлена согласованно, чтобы давала в результате наименьший процент неуспевающих или неудачников, наименьший процент незакончивающих ту или другую ступень школы. Каждая ступень этой единой школы должна представлять с педагогической точки зрения нечто самостоятельное и законченное, давая своим ученикам законченную на определенном уровне степень развития.

Наконец, тот же принцип демократичности в школе неизбежно вносит значительные изменения в порядок управления школой, представляя ей большую или меньшую автономию внутренней жизни, несколько различной в разных ее ступенях.

Школа должна быть национальна - в смысле возможно более широкого использования национальных, этнографических и иных поместных особенностей своих учеников. Школа должна развивать самостоятельность учеников и в своих методах быть лабораторной [экспериментальной], активной, трудовой.

Этим принципам по своему существу не отвечала школа Толстовской реформы, особенно в позднейшее время, мероприятиям времени Делянова и его упорной борьбы с проникновением в школу "кухаркиных детей"; школа стала орудием политической борьбы больше, чем горнилом просвещения и воспитания подрастающих поколений страны.

Министерство 15 - 16 гг. решительно отказалось видеть в школе ту или иную форму политического воздействия на население и полагало, что его задача - возможно шире поставить просвещение страны. В разработанных им проектах оно старалось провести возможно полнее вышевыставленные положения.

Вся русская государственная школа была признана единой, разделенной на ступени сообразно возрастным делениям юношества, причем эти ступени, имея сами по себе совершенно самостоятельную законченную программу, допускали беспрепятственный переход от одной ступени к другой, до высшей школы включительно. Все профессиональное образование было согласовано со ступенями общеобразовательной школы, и каждая ступень профессиональной школы была обоснована на соответствии ступени общеобразовательной

⁽³⁾ Опущена первая глава, где дается краткий обзор деятельности Министерства народного просвещения до назначения П.Н.Игнатьева на пост министра.

стр. 53

школы, давая тем [самым] возможность абитуриентам всякой низшей ступени общеобразовательной школы найти свободный доступ в соответствующую профессиональную школу.

Основной ступенью была признана низшая начальная школа сроком в 4 года с допуском сокращения этого срока до 3 лет или продолжением этого срока, сообразно местным условиям (финансовым, этнографическим - смешанное население). Второй основной ступенью была признана высшая начальная школа с продолжительностью курса в 4 года. Третья ступень, средняя школа в тесном [узком] смысле, должна быть создана в виде самостоятельной четырехклассной гимназии с правом поступления туда лиц, окончивших высшую начальную школу или при проверке проявивших не менее знания окончивших высшую начальную школу. Окончившим курс этой ступени открыт должен быть доступ во все высшие учебные заведения.

Внутренняя конструкция первых двух ступеней не вызывала сомнений, так как эти ступени школы имеют дело с возрастом, когда еще способности, настроения и вкусы мало различаются и, во всяком случае, не могут еще быть достаточно твердо зафиксированы. Помимо того, тот объем педагогической работы, то количество необходимых знаний, какие могут быть предметом этих ступеней, являясь основными общеобязательными, могут быть преподаны своим ученикам в полном объеме. Однако даже на этих ступенях, особенно во второй ступени, в целях закладки самостоятельности в юношестве намечалась необходимость

дополнительных необязательных часов, дающих именно выход при разрешении вопроса о наиболее полной индивидуализации воздействия школы на своих учеников. Гораздо сложнее этот вопрос разрешается для третьей ступени. К этому времени в укладах мыслей, вкусов, наклонностей и способностей юношей происходит значительная дифференциация. Не могла с этим не считаться и прежняя русская школа. Она наметила два направления - классическое и реальное. Но признавая полноправное значение как фактора образовательного лишь за первым, она давала лишь совершенно второстепенное, как бы прикладное значение второму, реальному. С этим давно перестали мириться педагоги, и стремление сравнять обе школы в их образовательном значении для развития юношества и предоставить абитуриентам и реальной школе выход в соответствующих отделах высшей школы стало проявляться чуть ли не со времени создания реальных училищ. Министерство все время вело с этими направлениями упорную борьбу.

Иначе посмотрело на дело министерство 15 - 16 гг. Оно [ставило] себе целью возможно полное развитие природных дарований ребенка и юноши и усматривало, что этим отдельным свойствам и наклонностям мозговой [умственной] деятельности соответствуют громадные области мировоззрения, области научной работы и концепции и потому невозможно требовать и фиксировать, что лишь один род мозгового [умственного] развития соответствует понятию законченного среднего образования, другой же нет. Министерство полагало, что понятием законченного среднего образования, открывающего возможность работать в высшей школе, а также открывающего определенные потенциальные приспособленности к работе в жизни, определяется лишь степень развития и подготовленности в данном направлении мозговой [умственной] деятельности.

Разрешить поставленную задачу можно было двумя путями. Члены Государственной думы в своих предположениях полагали возможным идти тем же путем, как и в первых двух случаях, т.е. ввести общий для всего состава обязательный курс и находить разрешение задачи об индивидуализации преподавания путем сокращения времени, отданного обязательному курсу и широкому развитию схемы необязательных и дополнительных часов.

Отдавая должное идеальной ценности и правильности этого взгляда и решения, министерство полагало, что в чистом виде такая школа могла иметь место лишь в крайне небольшом объеме, при безграничности расходуемых на нее средств (так в тексте. - Ред.), так как вызвало бы громадные расходы по содержанию состава руководителей, меняющегося сообразно случайному составу учеников и их наклонностей. В масштабе общедоступных

стр. 54

широко распространенных государственных школ с несколько стесненным бюджетом идеал этот недостижим, и пришлось остановиться на мысли о подведении естественных, нормальных, научно зафиксированных различий в дарованиях и наклонностях юношества под некоторые рубрики и рамки. Вот почему министерство вместе с работавшими в комиссиях членами Государственной думы остановилось на мысли о полифуркации на третьей ступени единой школы(4). Были выработаны схемы предметов, часов и их сочетание, дающее на первый случай направления:

1. Классическое (с латынью).
2. Неоклассическое и неогуманитарное с развитием новых языков, и особенно русского.

3. Математическое.

4. Естественно-историческое.

Во всех этих направлениях определенный минимум общих общеобязательных познаний был выдержан, а за сим каждое из направлений давало законченное развитие в данных дисциплинах своим ученикам. Но все эти направления своим абитуриентам должны давать законченное в данной области среднее образование, предоставляя возможность в дальнейшем получать высшее образование как в соответствующих общеобразовательных научных дисциплинах, так и по техническим специальностям. Но во всяком случае программы этой третьей ступени школы были разработаны специальными комиссиями в целях достижения совершенно самостоятельного законченного образования. Средняя школа ни в коем случае не должна брать на себя задачу быть подготовкой [подготавливать] своих учеников к высшей школе. Эту служебную задачу возлагать на среднюю школу не следует, и в этом, быть может, следует видеть один из главных дефектов гимназий толстовских. Она была лишена всякого жизненного и педагогического самостоятельного значения и являлась исключительно подготовительной для высшей школы. Не могущие попасть в высшую школу оставались "неудачниками", без нормальной подготовки к жизни.

Выработанные программы должны были быть признаны лишь примерными, направляющими. Характер управления школы изменялся в том смысле, что преобладающее значение должно было быть предоставлено педагогическим советам. Под их общим руководством преподаватели должны вырабатывать программы, сообразуясь с общими требованиями и учитывая средний состав местных учеников. Для ближайшего контакта с населением на этой третьей ступени, ввиду более сложных педагогических и воспитательных задач, разрешаемых ею, считалось необходимым наличие [наличие] родительских комитетов.

В первых двух ступенях предполагалось, что этот контакт мог бы устанавливаться в достаточной степени участием в управлении школой представителей общественного управления.

Кроме этой нормальной схемы средней школы министерство принимало во внимание крайнюю потребность возможно быстрого увеличения кадров наших интеллигентных сил, полагало возможным наметить наличие для крупных интеллигентных городских центров конструкцию семиклассных гимназий. Оно полагало, что если для детей менее культурных семей, где поступают в школу дети неграмотные, где при поступлении в школу родители не могут себе ставить задачей непременно прохождение [детьми] всех ступеней школы, до высшей, намеченная выше схема являлась наиболее жизненной, то, с другой стороны, для детей из культурных семей, получающих свое первое образование походя, в семье, задерживать детей в течение не менее 7 лет на первых двух ступенях являлось бы неэкономичным. Не считая начального образования в семье, курс высшей начальной школы может, по мнению многих, быть пройден таким составом класса в три года, особенно если этим ученикам ставится задача - закончить весь цикл 3-х ступеней. В последнем случае за эти три года они могут свободно закончить все то, что в высшей начальной школе проходится, кроме тех разве немногих частей программ ее, которые носят характер, придающий ей

(4) Полифуркация есть разделение курсов на определенные сочетающиеся схемы проходимых предметов, согласованные с определенными способностями и направлением мысли учеников. - Прим. док.

законченность образования. При этой конструкции три первых класса заканчивали бы прохождение высшей начальной школы, а начиная с четвертого - прохождение последующих четырех классов, до 7-го включительно, совпадало бы с третьей ступенью нормальной школы. Нельзя не отметить, что эта мысль министерства подверглась значительной критике с разных сторон, причем главным образом со стороны работников высшей начальной школы, опасавшихся, что сохранение типа гимназии со смешением двух ступеней, нарушая целостность всей схемы, может отразиться нежелательно на программах и нормальном развитии высшей начальной школы.

Следует остановиться еще на одном признаке, долженствовавшем положить свою печать на все три ступени школы. Это привитие в методах лабораторного [экспериментального], трудового, активного начала как важнейшего фактора в выработке самостоятельности ученика. Самостоятельного значения этому фактору педагогическая мысль не придавала, но полагала, что этим принципом должна быть проникнута всякая работа и школа всюду, особенно в русских условиях, где приходилось бороться с схоластичностью школы, с тенденцией к преобладанию отвлеченного мышления, работы памяти и воображения больше, чем понимания, эвристических(5) стремлений и систематического анализа, стремления к количеству учебного материала, вместо выработки умения пользоваться методами его накопления, приобретения навыков труда самостоятельного в той или иной области. То несколько легкомысленное, часто отрицательное отношение к труду, и к труду физическому в частности, столь присущее школьной массе на Руси, в значительной степени обязано ложным педагогическим методам старой школы. Образование Руси требовало особого внимания в этой области, и несколько резкая с подчеркиванием постановка этого вопроса на очередь оправдывалась отмеченными явлениями. Средняя школа, без сомнения, страдала этим дефектом методов в особенности, но не была свободна от него и школа народная.

То стремление школьника народной школы пристроиться вне родной деревни, хотя бы на плохо оплачиваемую писарскую работу, помимо общих тяжелых условий жизни в толще крестьянского населения, имело своим началом и было обязано тенденции школы и школьного учителя.

В средней школе это стремление к легкому бюрократическому труду, помимо всего прочего, искусственно поощрялось системой предоставления прав и гражданских преимуществ абитуриентам школы.

Министерство 15 - 16 гг., руководствуясь чисто педагогическими мотивами, полагало, что школа должна быть исключительно учебным установлением [учреждением] и значение аттестатов должно быть сведено к документу, свидетельствующему о прохождении курса определенного числа предметов и, быть может, о степени усвоения основных положений пройденных предметов, но ни в коем случае не представлять при этом ученикам каких-либо служебных прав или преимуществ. Последнее, являясь пережитком исторического прошлого, подлежало бы определению соответствующих установлений [учреждений], пользующихся служебным трудом абитуриентов школы. Некоторые же преимущества общественно-сословного характера, по мнению министерства, должны бы быть разрешены общим законодательством в порядке завершения полного уравнивания сословий, если наименование таковых по общегосударственной конституции еще было бы признано необходимым, несмотря на ряд государственных актов последнего десятилетия.

Оздоровление средней школы не могло остановиться на этом; тесно связана с ним широкая, педагогически правильная постановка подготовки учебного персонала. Министерство 15 - 16 гг. наметило широкую схему в этом отношении. Оно полагало, что делу подготовки педагогического персонала следовало уделить всевозможное внимание, предусмотрев целостную схему этой подготовки, проникнутую единством объединяющей ее мысли. На вершине всей схемы предполагалось необходимым создать центральный педагогический музей, где могло бы быть собрано все, что

⁽⁵⁾ Самостоятельное стремление к отысканию решения. - Прим. док.

стр. 56

педагогический опыт накопил за истекшие годы. Для разработки этого материала, использования его и научной над ним работы намечалось создание педагогической академии при музее, где педагогические вопросы могли бы быть разрабатываемы лучшими научно подготовленными специалистами. Порайонные музеи с некоторым кадром при них из выдающихся руководителей педагогов дополнили бы эту часть схемы, имея целью главным образом углубление и освежение познаний готового педагогического персонала, служа центрами для педагогической работы, педагогических съездов членов педагогической семьи.

Для подготовки персонала школ третьей ступени предполагалось необходимым создать педагогические институты, как нормальная специализация для лиц, заканчивающих основные научные курсы университета. Однако, кроме этого нормального типа установлений [учреждений] для районов России, где трудно было ожидать ближайшего [быстрого] развития университетской жизни, допускалось создание особых педагогических институтов, в которых педагогические дисциплины проходились бы наряду с прохождением курса университетского объема по дисциплинам, соответствующим специализации. При условии развития намеченной схемы отпадала необходимость сохранения той системы подготовки персонала средней школы, какая существовала до последнего времени. Лишь при осуществлении намеченных реформ можно было ожидать оздоровления всей средней школы, а отсюда и оздоровление как высшей школы, так и первых двух ступеней нормальной школы, естественно находящихся в зависимости от интеллигентных сил - абитуриентов средней школы.

III

Начальная народная школа, по своему существу, страдая теми же основными дефектами, какими страдала и средняя школа, однако уже давно проявляла стремление от этих дефектов избавиться. Давно педагогическая мысль в стенах этой начальной ячейки народного просвещения начала свою работу и постепенно отвоевывала все новые положения. Этой более благоприятной педагогической атмосферой начальная школа обязана как наличности педагогической работы в учительских семинариях и учительских институтах, так и влиянию земских и городских общественных учреждений, с момента их возникновения стремившихся стать вплотную к начальной школе. Громадное значение в этом отношении имели те съезды по вопросам народного образования, которые имели неоднократно место. Но полному осуществлению заданий педагогической мысли в народной школе много препятствовала та борьба тенденций, мало имеющих общего с педагогикой, какая имела место вокруг вопросов, связанных с народной школой в шестидесятих годах прошлого столетия.

Министерство, так же как и в средней школе, полагало одной из существенных задач школы борьбу с надвигающимся прогрессивным движением в массах населения и способом борьбы выдвигало исключительно формальное развитие учеников, обучение их грамоте и счету и удаление их мысли от реальных запросов жизни. Русская интеллигенция, воспитанная на развитии отвлеченного мышления средней школы, видела необходимость борьбы с этими началами, но полагала, что ее стремления должны быть направлены к проведению и в начальной школе того же развития отвлеченно гуманитарных начал и тем приобщения масс населения к общему движению.

В противовес этому стремлению в части общественности, реакционно настроенной, однако неудовлетворенной решением, исходящим из министерской программы, давно стала проявляться мысль, что единственным правильным решением о просвещении масс населения - это профессионализация народной школы. Симпатии официального ведомства просвещения постепенно склонялись к последнему направлению, когда стало ясным, что под давлением общественной мысли на отправной точке зрения формального просвещения нельзя удержаться. На съездах по народному просвещению мы давно видим борьбу этих двух начал: большинство - за узкогуманитарное направление народной школы и развитие отвлеченного мышления и меньшинство - с стремлением придать народной школе характер профессионального развития масс. Лишь постепенно в

стр. 57

толще деятелей по народному просвещению стала пробиваться мысль о возможности третьего решения этого вопроса, решения, основанного на чисто педагогических принципах, общих всем ступеням нормальной школы: это развитие всех индивидуальных способностей ученика, близкое его жизненным запросам, раскрытие перед ним великой книги природы и жизни, использование давно проверенного педагогического опыта - от известного к неизвестному понятию. Этим методом и этой сутью просвещения в народной школе, как во всякой иной, отнюдь не наносился удар ее гуманитарному направлению, это отнюдь не было ее профессионализацией, но решительно порывалось с схоластичностью, с беспочвенной отвлеченностью и с формальным исключительно развитием в школе.

Нельзя сказать, чтобы это течение получило полное право гражданства в рядах ближайших работников на ниве народного просвещения. Целый ряд съездов учительских и земских лишь отчасти соприкасался с этими вопросами и, чувствуя всю глубину и правильность такого решения, не мог пойти по этому пути. Основная причина лежала, без сомнения, в той подготовке, которую эти работники получили. Большинству из них намечаемое новое направление было непосильно. Принятие его было почти равносильно серьезнейшим усилиям в переработке их собственной подготовки, в значительном изменении их мировоззрения. Увы, слишком многие из них хотя и выходили из рядов рядового хлебопашества, но, пройдя искусственно отрывающую от реальной жизни городскую или городскими идеалами проникнутую школу, возвращались в близкую им среду на ниву просвещения народного неприготовленными к разрешению тех вопросов и запросов, которыми встречала их деревня. Учитель, часто единственный культурный человек в деревне, по большей части был поневоле глух и нем к области тех интересов, которыми живет и вынуждена жить деревня. Это общее правило лишь подчеркивается теми дивными примерами, когда учитель по природному ли дарованию, или в виде случайной иной подготовки умел раскрыть перед собой книгу окружающей жизни и сам в ней поучался и развивался и был в состоянии учить ее читать и окружающую его среду. Этот разлад между жизнью реальной и основами, подготовляющими учительство школы, - одна из причин той

тяготы, которая тяжким бременем лежала на работнике-подвижнике народной школы. Он "чужой" в деревне, он "лишний", он в лучшем случае тот грамотей, который обучает детей грамоте, - вот те грустные впечатления, которые слишком часто переживали русский учитель и окружающая его среда. Так далеко это от того желанного идеала "народного учителя" - центра культурной жизни деревни, близкого ее запросам, понимающего эту жизнь и помогающего в разрешении наболевших недоразумений. Учительская среда на местах искала выход; некоторые учительские семинарии стремились помочь этим запросам, вводя те или иные занятия дополнительные в свои программы, но отсутствие средств, запретительные настроения официального ведомства и охлаждающая эти порывы атмосфера интеллигентной среды, не подготовленной к пониманию этих жизненных запросов, - все это делало эти попытки единичными и часто неудачными.

Новая эра этому движению настала, когда в конце первого десятка текущего столетия в жизни культурного возрождения толщи населения появился новый почти деятель - участковый агроном. Этот фактор не мог еще до начала мировой войны и до революции во всей мощи своих возможностей проявить влияние свое на сдвиге толщи населения. Но уже почти с первых шагов своей широкой и глубоко затрагивающей недра населения деятельностью деятель на ниве агрикультурного воспитания страны столкнулся с несовершенствами народной школы. Школа мертва, школа - это первое и часто единственное горнило толщи населения для движения культурного - далека от жизни, не поднимает завесы перед повседневными явлениями; рецидив безграмотности, полной темноты; необходимости агроному в своей работе не столько заниматься своей специальностью, сколько раскрывать слушателю глаза на самые обыденные

стр. 58

явления окружающей жизни. Вот те вопли, которые все громче и громче доносились из агрономической среды.

В 1909 г. департамент земледелия, поставивший себе принципом тесное сотрудничество с общественными элементами, уже в своей объяснительной записке к смете 1910 г. ставил своей задачей оказание содействия народной школе в деле просвещения народного. Такая скромная формула на первых порах вызывала большое недоумение и попытку протеста во многих членах Государственной думы, даже, по существу, благорасположенных к более широкой работе департамента. Опасения "профессионализации" школы долго не могли покинуть ряды этих искренних ревнителей народной школы. Нельзя не отметить, что члены Государственной думы из крестьян (наиболее ярким представителем был член Государственной думы от Вологодской губернии) были горячими сторонниками "новой школы". Контакт народного учителя с интеллигентным работником, представляющим главную отрасль народного труда в стране, с работником по своему существу и по традиции российской - общественного уклада, не мог не быть полезным. Вот почему ближайшей задачей департамента было введение агронома в училищные советы. В дальнейшем департамент решил выдвинуть формулу: использование народной школы для распространения сельскохозяйственных знаний в стране.

Первоначальные опасения перед такой формулировкой значительно сгладились, когда стало ясно, что агрономические силы под этим выражением понимают оживление народной школы путем воздействия на народного учителя, путем участия агронома в жизни школьной, в подготовке учительского персонала и не столько областью своих специальных, технических познаний, сколько благодаря своей естественно-исторической подготовке и пониманию

запросов окружающей среды. Стремление вокруг школы и учителя создать некоторый комплекс интересов, присущих среде учеников - сад, огород, поле, пчельник, отнюдь не должен носить характера профессионализации школы, а должен был приблизить школу к понятию: школа - родной дом, школа - родной очаг, где с применением трудового, эвристического, самодеятельного метода ребенок под руководством учителя или агронома проверяет явления близкой ему повседневной жизни и школа перестает быть чужой, лишней, непонятной ни ребенку, ни его семье.

Открывалась ли этим "Америка" в области школьной? Конечно нет. Эта "Америка" открыта давно самой Америкой: [в] борьбе с темнотой и отсталостью южных штатов, с господством рабовладельческих тенденций в прошлом. Основа предстоявшей в этом направлении работы лежала не в изменении программ и целей школы - она лежала много глубже. Предстояло серьезно изменить методы школьные, а главное - всю подготовку учителя и, наконец, его положение на месте. Из скромного, бедно оплачиваемого, полуграмотного народный учитель и подготовкой своей, и своим положением должен был быть возведен на положение самодеятельного фактора сознательной работы над культурным возрождением масс. Он должен был стать центром, чутким в понимании окружающей его жизни и запросов, во всеоружии знания тех путей, по которым эти запросы могут найти разрешение. Предстояла громадная работа? Но корень работы лежал в официальном ведомстве просвещения, и там встретили эти мысли полный отпор? Настала и война, задержавшая всю культурную работу в стране.

Продолжение следует

(Предисловие и подготовка текста к печати В.А.Владыкиной)