

---

# Музей и школа II

О значении музеев как контрольных пунктов для проверки школьного образования

Александр Федорович Котс

«Трудности и недостатки школьного преподавания, пути и формы их обнаружения и устранения» — такова исходная и завершающая тема моего доклада.

Говоря иначе, отправною точкой всех последующих рассуждений полагается та мысль, что в постановке школьного преподавания у нас не все благополучно. Допустить обратное и утверждать, что наша школьная работа безупречна, — значило бы заявить, что для усовершенствования наших педагогов наступил конец.

Я полагаю, что позиция такого сомнения органически чужда науке, как и области искусства, а тем самым нашей педагогике, насквозь проникнутой желанием критики, но критики «благожелательной и творческой».

Вот почему исходный пункт последующего анализа — потребность нашей школы в улучшении ее работы — мы считаем правильным и лишь нуждающимся в уточнении, в конкретизации фактическими данными и дидактической методики.

Теперь является вопрос: откуда брать эти фактические данные и дидактические указания? К кому, куда нам обратиться для их сбора? Каким образом установить пробелы или недочеты школьного преподавания и усвоения?

Казалось бы, что всего проще — обратиться к опыту самих преподавателей и помощью опросов и анкет добыть желательные сведения.

Равным образом возможно было бы использовать документальные оценки знаний, отзывы о школьниках, отметки, ими получаемых при испытаниях, или прослеживая успеваемость студентов в Высшей Школе и сопоставляя таковую в Средней.

И, однако, не смотря на полную доступность перечисленных путей и методов, мы попытаемся необходимые нам факты или указания взять из совсем других источников, не столь обычных, но гораздо более надежных. В оправдание последних мы начнем издалека и обратимся к смелой аналогии.

Вообразим, что требуется выяснить достоинство какой либо фабрично-заводской продукции: рояля или самовара.

До известной степени критерием оценки будет нам служить название фирмы или «марки» производства. И, однако, подлинно решающей инстанцией оценки будет все же голос «Потребителя».

И как бы ни были блестящи отзывы «завкомов» и «фабкомов», но последнее, решающее слово предоставится не выставочным комитетам и жюри, но «обывателю»: практическому потребителю рояля или самовара.

И я думаю, что каковы бы ни были оценки и дипломы, выданные самовару и роялю перед выпуском их с фабрики, но, если, погрузившись в жизнь, в «бытование», рояли преждевременно утратят звук а самовары обнаружат течь, — то никакие письменные отзывы или дипломы не утешат обладателей плохих роялей и плохого самовара.

Более того. Учитывая столь обычную (психологически понятную!) тенденцию хозяев умалять несовершенства своего имущества, мы обратим особое внимание на случаи «внезапного» обнаружения дефектов, в обстановке, исключающей возможность наведения поверхностного «лоска» скрыть действительные недостатки проверяемых объектов.

Предназначенные **не** для выставки, или показа, но для постоянного использования в быту, предметы жизненного обихода всего лучше могут быть проверены в процессе «бытования» (как говорят этнографы) и тем надежнее, чем неожиданнее самая проверка.

Прилагая сказанное к школьной практике, я попрошу Вас заострить внимание на основном моменте нашего сравнения: мы имеем здесь ввиду тот факт, что предназначенное не для «парты», но для жизни, школьное образование всего уместнее и проще проверяется **не** в Школе, и **не** на экзаменах, но **в жизненном быту** и тем надежнее, чем **неожиданнее** самая проверка, чем труднее испытуемым заранее к ней подготовиться и наведением «поверхностного лоска» утаить и замаскировать пробелы своего образования.

И вот является вопрос: Каким же образом поставить дело этой неожиданной проверки знания учащихся?

Не приглашением же их на дом? Не в домашних же условиях и не в семейной обстановке? Нет, конечно, ибо проводимые таким путем опросы слишком единичны и случайны.

Но имеется один, доселе малооцененный путь **внешкольных** массовых проверок знания учащихся: **мы разумеем, обращение к нашим массовым музеям**.

**«О значении Музеев, как Контрольных Пунктов для проверки Школьного образования»** — так можно было бы определить вновь предлагаемый прием контроля знаний, получаемых учащимися в школе.

Можно без труда предвидеть возражения. Нам скажут: Уж не предполагаете ли Вы водить ребят для каждого опроса в соответственный Музей? Так — в **Исторический** для спрашивания по истории, в **Анатомический** — по анатомии? И, если — да, то в чем же разница таких музейных периодических опросов от обычных классных? Ведь, готовясь к испытаниям в стенах музея, школьник также сможет подготовиться, как и при школьном испытании. Но, если так, — то где же элемент «экспромта», о котором говорилось выше?

Отвечая на вопрос, позвольте предложить Вам мысленно перенестись в условия работы одного Музея, находящегося недалеко от Вас, — в **Музей** имени **Дарвина**, всецело посвященного наглядной иллюстрации основ Теории Эволюции, т.е. учения о беспредельной изменяемости живого мира.

Обнимающий своей экспонатурой как явления природы, так и биографии ученых, названный музей особенно пригоден для проверки знаний посещающих его учащихся не только по разделу Биологии, но и по ряду смежных дисциплин: по Географии, Истории, Литературе....

А учитывая указания **Наркомпроса** о желательности пользования при обслуживании музеев школьниками также и одним из иностранных языков (смотря по проходимости того или иного в данной школе..) представляется возможным прозондировать учащихся и в отношении последних.

Из изложенного явствует, что самые различные предметы школьного преподавания доступны для проверки или контролирования в стенах **того же самого** Музея в обстановке, глубоко отличной от обычных школьных испытаний и опросов.

**Первая особенность:** такого спорадичного музейного контроля: — полная его «экспромтность», неожиданность, внезапность для самих учащихся, их невозможность «подготовиться».

Идя в музей, учащиеся не догадываются о предстоящих им опросах, да и самые вопросы, незаметно лишь вкрапляемые в ход беседы при показе экспонатов, всего менее походят на «экзамены».

Непринужденный, дружеский характер задаваемых вопросов и **факультативность** ожидаемых ответов (никаких «репрессий» — кроме благодушного, шуточного укора при неправильном ответе и молчании!) совершенно исключают ряд «обходов», в виде столь обычного «подсказывания» затемняющих действительные знания учеников.

**Вторая,** столь же важная особенность: Опросы, проводимые в Музее, производятся «в году», а не к концу его, не перед испытаниями.

Понятно, почему. Ведь нас интересуют не «экзаменационные» отметки и не знания, почерпнутые из «зубрения» учебников, но подлинная эффективность школьного преподавания и **длительность** усвоенности знания, полученного в Школе. И тот факт, что мы стараемся «поймать» успешность усвоения предмета, независимо от «классного» опроса и не в дни, предшествующие «испытаниям» имеет преимущество над практикуемым обычно способом проверки «в классе», в твердо установленные сроки.

Очень часто на недоуменные вопросы автора по окончании музейного осмотра, обращенные к преподавателям по поводу несовершенных знаний их учеников, сопровождающие их педагоги думали оправдываться, говоря, что «к испытаниям они подтянутся, подучатся!»

Но, позвольте, хочется сказать: Ведь это же не одно и то же!

Знания, воспринятые в классе от преподавателя и знания, полученные от форсированного «потребления» учебника — суть вещи несравнимые!

Что помощью учебника возможно «освежить» былое знание — хорошо известно, как и то, что эти знания, приобретенные «под нажимом», также скоро снова забываются. И в этом смысле проведение опросов школьников в Музее накануне испытаний было бы бесцельно из-за невозможности сказать, что в знаниях учащихся приходится на долю классного преподавания и что — на долю «яростной зубрежки», где — свободно, неспеша усвоенное знание и где — «накаченное» срочно перед сдачей испытаний.

---

Но естественно спросить: Каким путем, в каком объеме и с какой успешностью пытался наш Музей конкретно проводить эту работу?

Методически эта работа проводилась следующим образом:

В начале каждого Отдела, или группы экспонатов, лектор обращался к аудитории с вопросами, имеющими выяснить, насколько, в какой степени учащиеся ориентируются в самых основных проблемах разбираемой тематики. Другая часть вопросов предлагалась к заключительной беседе перед окончанием осмотра. Большинство вопросов частного, фактического содержания (названия животных, имена и даты) либо незаметным образом вкраплялись при показе экспонатов, либо также приурочивалась — в форме мимоходом делаемых справок — к обобщающему заключительному слову.

Вся работа — проведение самих экскурсий, вводного и заключительного слова, предъявление вопросов — выполнялась непосредственно самим Директором Музея, им же после окончания осмотра каждой группой и ее ухода, кратким образом фиксировались результаты: преимущественно — **негативные**, поскольку **позитивные** ответы (менее обычные!) давали меньше поводов для выводов и обобщений.

Что касается самих вопросов, то не отрицая неизбежную условность или субъективность выбора, приходится сказать, что лимитировался он не только содержанием экспонатуры, но и школьными программами, касаясь фактов, дат, имен или событий, знание которых предусмотрено учебниками Средней школы и не выходило за пределы самых общих и элементарных сведений по каждому предмету.

В отношении каждого из них были обдуманы особо актуальные вопросы, предлагавшиеся неизменно каждой группе. Внешнее сравнение итогов, т.е. получаемых ответов, облегчалось тем, что основная тема, прорабатывавшаяся в Музее оставалась та же: «Эволюционное Учение и Дарвинизм» и участники экскурсий составлялись исключительно за счет учащихся IX и X-ых Классов Средней Школы.

Что касается **количества** участников экскурсий (а тем самым и числа опросов) — следует отметить, что по ряду обстоятельств точное определение последних оказалось невозможным, да и мало рациональным.

Невозможным потому, что на предъявленные каждый раз вопросы откликалась только небольшая часть учащихся, как наиболее активная, или уверенная в своих знаниях.

Нерациональным потому, что, как то выяснилось в практике самой работы, для ведения «статистики ошибок или промахов» не оказалось повода: громаднейшее большинство учащихся, перебивавших в Дарвиновском Музее за последние 12 лет, давало совершенно сходную картину знаний и ошибки, зафиксированные в 1935 году, стереотипно повторялись почти всеми группами и в продолжении последующих лет.

И только в отведении упрека в оперировании со «случайным» и нехарактерным материалом представляется уместным указать на нижеследующие цифровые данные:

За время от 1 Сентября 1935 года по 1 мая 1936 года прошло через наш **Дарвиновский Музей** в организованном порядке, учащихся Ср. Школы 261 группа, включавшая 7.635 человек (исключительно IX-ых Классов).

Вернемся после этих оговорок или пояснений к нашей основной задаче и тематике: Не выходя из стен Музея, попытаемся проверить основательность и прочность знаний, приобретенных учащимися в Средней школе.

Оставляя в стороне ряд дисциплин, подобных Математике и Физике, не слишком благодарных для проверки их в Биологическом Музее, обратимся всего прежде к **Зоологии**, как наиболее доступной для контроля, проводимого в Музее **Дарвинизма**, именно поскольку Дарвин всего прежде был **зоологом** и главную опору своему учению искал и находил на фактах Зоологии.

И тем уместнее вопрос: Насколько приступая к изучению Дарвинизма наша молодежь, учащиеся Средней Школы, овладели его «азбукой», простейшими, элементарнейшими фактами науки о животных?

К сожалению, эти фактические знания по Зоологии у нашей молодежи в среднем далеки от совершенства.

Например: **Крота** учащиеся всего чаще причисляют к «грызунам» (а не насекомоядным!).

На вопрос: Каких Вы знаете еще других животных из Отряда Насекомоядных? говорят: «**Лягушка**», «**Птицы**»!

**Клеста** нередко называют «снегирем», а **Снегиря** — «малиновкой».

При предъявлении чучела **Фламинго** слышишь самые различные названия: «Цапля»!, «Журавль»!, «Аист»!, голову выдающие, что отвечающие так, не знают ни Фламинго, ни Цапли, ни Журавля, ни Аиста...

**Глухаря** нередко принимают за «Орла», а **Леопарда** называют «Тигром».

При показывании наших простейших дневных бабочек («Крапивницы», «Многоцветницы», «Траурницы», «Адмирала» и «Павлиньего Глазка») — и предложении назвать их — всего чаще полное молчание.

Абсолютное незнание главнейших рас или пород домашних кур и голубей.

На предлагаемый вопрос: «Каких других куриных птиц Вы знаете, кроме домашних кур?» Ответ, весьма обычный: «Гуси», «Утки»!

Незнанию Зоологии не уступает таковое Зоогеографии и Географии.

Спросите: «Где живут **Пингвины**»? Вам ответят обязательно: «**На Севере!**»

Новую Зеландию нередко помещают в Атлантический Океан, Мадагаскар — в «Тихий».

Незнание Мозамбикского пролива и — что хуже — его смешивание с Магеллановым.

Незнание местоположения **Галапагосского** Архипелага, некогда сыгравшего решающую роль в истории зарождения идеи эволюции у молодого Дарвина.

Легко предвидеть, что лишенное своей фактической зоологической или зоогеографической основы овладение **Дарвинизма** нашей молодежью будет малосовершенным.

Обращаясь к соответствующим промахам или пробелам, ограничимся лишь приведением следующих примеров.

Ни малейшего понятия об основной структуре Эволюционного Учения ни одна из сотен групп, пришедших в Дарвиновский Музей **не** обнаружила. (т.е. элементарно-школьного деления на «Доказательства» и «Объяснения», на «факты» и на «факторы» Эволюции)

На наводящие вопросы лектора: «Какие две проблемы нужно различать при обсуждении Теории Эволюции живого мира?» — давались реплики до крайности невразумительные:

— «Изменчивость и Наследственность!»

— «Борьба за Жизнь и Естественный Подбор!»

- «Естественный и Искусственный Подбор!»
- «Происхождение Человека и Эволюция Животных и Растений»

Наконец, и всего чаще:

- «Идеалистическую и Материалистическую» (как будто противопоставление обеих не касается исходных предпосылок для любой науки!)

Но едва ли нужно говорить, насколько, будучи лишенной в представлении учащихся идейно-внутренней структуры и архитектоники, лишенная логического расчленения, Теория Эволюции рискует сохраниться в памяти учащихся как некое аморфное собрание разрозненных явлений, фактов или тезисов.

Что это так — в этом нетрудно убедиться, ознакомившись со следующими ответами учащихся на самые элементарные предложенные им вопросы.

— «Что такое Дарвинизм?» — Спрашивая так, мы получаем самые сумбурные ответы («Учение о Природе!» — «Учение об Искусственном Подборе», «Учение об Изменчивости»..) и ничтожное количество удачных. Факт двойного понимания Дарвинизма, в более широком смысле («Эволюционного Учения») и более узком («Теории Естественного Отбора») ни один из тысяч школьников, мною опрошенных, не смог бы сформулировать.

Очень характерно, что на вопрос: «В чем основная грубая ошибка „социал-дарвинистов“?» многие верно отвечают: в неоправданном перенесении «учения борьбы за жизнь» на проблемы социальные, экономические, в «биологизировании» последних.

На вопрос же: «В чем же заключается учение Дарвина?» — обычно полная разногласия, или молчание.

Соотношение явления **изменчивости**, как «материала» и «сырья» для эволюции и Ест. Отбора, как биологического «Регулятора» и «творческого фактора» — для большинства учащихся совсем неясно.

Об элементарных правилах «наследственности», установленных еще в работах Дарвина — Вы не услышите ни слова.

Основное и важнейшее по Дарвину разграничение понятий «Определенной» и «Неопределенной» изменчивости большинству учащихся известно лишь формально и декларативно: привести примеры в пояснение каждого из этих типов изменений сможет лишь ничтожнейшее меньшинство учащихся.

Едва ли нужно говорить о «предшественниках» Дарвина, его сподвижниках или преемниках познания учащихся на столь же примитивном уровне.

Об относительных достоинствах и промахах систем и взглядов **Аристотеля**, **Линнея** и **Ламарка** говорить приходится обычно заново, имя **Кювье**, хотя и связывают с «катастрофами», которые отстаивались им, но без увязки с общими воззрениями этого ученого.

О постепенном выяснении «видовой проблемы» в представлении у **Линнея**, **Сент-Иллера** и **Бюффона** молодежь обычно ничего не знает. Еще менее — о **Гете** и **Эразме Дарвине**. О сочинениях **Бюффона**, о его трагичном столкновении с церковниками, как и о подобных поучительных конфликтах богословов и ученых молодежь как будто ничего не слышала.

На регулярно задаваемый вопрос: Где, в каком городе происходил когда то знаменитый диспут **Сент-Иллера** и **Кювье**? — добрая треть опрашиваемых групп молчит, либо бросает реплики такого рода: «Лондон», «Оксфорд» (смешивая очевидно спор в Париже с диспутом **Гексли** и епископа Вильберфорса в Оксфорде).

В главе о «Ламаркизме» на вопрос: «Влияет ли упражнение и неупражнение органов на их развитие у каждой данной особи?» — ребята часто хором отвечают: «нет!» т.е. отказываются от очевидной истины, в которой сами отвечающие ни в малейшей степени не сомневаются в повседневной жизни. Очень показательным, что тот же самый задаваемый вопрос но **без** упоминания о Ламарке — разрешается обычно в направлении обратном, т.е. правильно. Поводимому самое упоминание о «**Ламарке**» предопределяет в первом случае неправильный ответ: Боясь быть заподозренными в «Ламаркизме», молодежь готова отказать от элементарного трюизма.

Об простейшей группировке современных эволюционистов — Нео-дарвинистах, Нео-ламаркистах и ортодоксальных Дарвинистах — абсолютно ничего не знают. О трудах обоих **Кавалевских**, **Мечникове**-дарвинисте — не имеют ни малейшего понятия.

Такова безрадостная общая картина знаний, обнаруживаемых учащимися Средней школы при проверке их в стенах нашего **Дарвиновского Музея**, по вопросам Дарвинизма и его зоологической конкретной подосновы.

Обращаясь к общей и отечественной **Истории**, можно сказать, что реплики, полученные от учеников IX-ых и X-ых классов на вопросы исторического содержания оставляют всего чаще многого желать.

Так, говоря о сочинениях римского поэта и философа **Лукреция**, как о «предшественнике» Дарвина, указывая, что современником Лукреция был Юлий **Цезарь**, не рассчитывайте, чтобы на вопрос: «В каком же веке жил Лукреций?» — Вы бы получили правильный ответ.

Еще сомнительнее верные ответы на вопрос о «**веке**» (не говоря уже о времени рождения и смерти!) **Аристотеля** и его царственного ученика, и еще более рискованно спрашивать о датах, относящихся до жизни величайших основателей науки — о **Рожере Беконе** и **Франциске Копернике**, о **Галлилее**, **Кеплере** и **Ньютоне**.

Даже в отношении ярких или самых драматических моментов и событий мировой Истории, Вас при опросе молодежи, ждет не мало горьких разочарований.

Так, на предложение назвать такие знаменательные даты, как «**Открытия Америки**», «**Сожжения Джордано Бруно**», «**Отречения Галлилея**», трех **Французских Революций** (1789, 1830 и 1848 года), **Революции Английской**, время деятельности **Шекспира**, Вас всего чаще встретит полное молчание, или, — что хуже — самое невероятное смешение имен и дат. («Июльской Революции» и таковой 48-ого года, Карла X-ого и Людовика XVI-ого!)

На вопрос: «Кто царствовал в России в „Век Елизаветы“ в Англии» полнейшее молчание, головою выдающее несовершенно знакомство молодежи с нашим национальнейшим поэтом и его «трилогией» (и в частности «Смерти Иоанна Грозного».)

Переходя от области **Истории** к **Литературе**, Вы рискуете не меньшим разочарованием.

Используя прелестное собрание картин, писанных маслом, нашим выдающимся художником **А.Н. Комаровым**, специально посвященных теме: «Конь в нашей классической Литературе», можно было без труда наглядно убедиться в степени знакомства молодежи с образцовыми произведениями русских классиков минувшего столетия.

Так из 13 картин, отображающих сюжеты, из произведений

**Пушкина** («Руслан и Людмила» и «Полтава»)  
**Лермонтова** («Демона» и «Героя нашего Времени»)  
**А. Толстого** («Обиженный Илья Муромец»)  
**Некрасова** («Мороз — Красный Нос»)  
**Тургенева** («Бежин Луг» и «Конец Чертопханова»)  
**Л. Толстого** («Хаджи-Мурат», «Казачи»)  
**Гоголя** («Тарас Бульба»)

Лишь две, именно «Бежин Луг» («в ночное») и «Тарас Бульба» узнавались почти всеми с первого же взгляда, часть других — лишь при цитировании соответствующих мест произведений, между тем, как ряд других картин осталась неопознанной и это вопреки необычайной яркости тематики и мастерству изображения (как сцены «Казбича с Карагезом», Руслана и его соперников «несущихся» вдоль «берегов Днепра счастливых», «Смерти Малек-Аделя», Некрасовской великорусской женщины — «Коня на бегу остановит», «Приезда Лукашки в Станицу»).

Но и допуская даже, что определение тематики или сюжетности картин оригинальной композиции включает ряд моментов, независимо от знания литературы, и что приведенный опыт — именно проверка зна-

ния последней предъявлением художественных иллюстраций — может показаться спорным, — можно к тем же выводам, а именно к признанию несовершенного художественного воспитания нашей молодежи, — подойти, базируясь на более прямых, простых и безусловных данных.

Не без горечи и грусти мы приводим ниже ряд опросов, обращенных год тому назад к учащимся X-ых Классов нашей, средней школы и касавшихся проверки степени знакомства нашей молодежи с нашей Третьяковской Галлереей.

<b>Школа Свердловск.</b> Р-на женская. 20 чел.	Из картин <b>Серова</b> знают лишь «Боярыню Морозову», <b>Крамского</b> только «Незнакомку».
<b>Школа Киевск.</b> Р-на мужская (одна из лучших в Москве!) 35 человек. 3.Х.	Не знают ни <b>Серова</b> , ни <b>Крамского</b> из картин <b>Сурикова</b> — только «Боярыню Морозову».
<b>Школа</b> женская. 4.Х.-	Не смогли назвать ни одной картины ни <b>Серова</b> , ни <b>Крамского</b> .
<b>Школа</b> Свердловск. Р. женская. 4.Х.-	Из <b>Крамского</b> знают только «Незнакомку».
<b>Школа,</b> Женская.	Не знают ни одной картины <b>Крамского</b> и <b>Серова</b> , из картин <b>Сурикова</b> — лишь «Боярыню Морозову».
<b>Школа</b> женская. 22.Х.- (очень славная группа)	Не смогли назвать ни одной картины ни <b>Серова</b> , ни <b>Крамского</b> , ни <b>Сурикова</b> .
<b>Школа</b> женская. 28.Х.	Не знают ни одной картины <b>Крамского</b> , <b>Сурикова</b> и <b>Серова</b> , из картин <b>Репина</b> — назвали лишь Иоанна Грозного.
<b>Школа</b> Доно женская.	Не могли назвать ни одной картины <b>Крамского</b> , ни одной — <b>Серова</b> , ни одной <b>Сурикова</b> . Из картин <b>Репина</b> — только «Бурлаки»

Но прекратим, вернее говоря, прервем этот «Синодик» и с тем большим основанием, что, как явствует из приведенных реплик, или говоря, точнее, умолчаний, повторяются они стереотипно в самых разных школах, и мужских, и женских, с жуткой и жестокой схематичностью.

Полнейшее пренебрежение наше учащейся **столичной** молодежи к нашему родному русскому искусству в его дивных образцах, хранимых в мировой сокровищнице **Третьякова**.

Как могло случаться — так естественно спросить — что эти мировые ценности, сокровища нашей родной культуры, не сумели захватить внимания нашей молодежи? Как понять, что этот величавый и неиссякающий источник радости и эстетического воспитания обойден умом и сердцем юных поколений?

Где причины этого двойного «мартиролога», — двойного, ибо небрежение к великим образцам высокого искусства, как орудиям и средствам эстетического и этического воспитания, является ударом и по молодому поколению, и по культуре педагога, широте и актуальности его призвания.

И вот, ища причины этого непостижимого пробела в нашей школьной практике, ее отказа от использования искусства в деле воспитания мысль невольно останавливается на характерной реплике одной из юных посетительниц музея.

На мои отеческие укоризны и недоумения по поводу того, что в целом классе не нашлось ни одного лица, способного назвать хотя бы лишь одну картину из великого наследия **Крамского, Сурикова и Серова**, — раздалась недоуменно-вопрошающая реплика:

— «Разве это к делу относится?»

Бедная дочка! — так хотелось мне сказать.. «бедная девочка, готовая оставить школу, не догадываясь, что не менее, чем Дарвинизм, „к делу“ жизни и ее служения относится язык художественных образов великих гениев резца и красок.»

Бедные родители и педагоги, отпускающие в жизнь своих воспитанников, сыновей и дочерей в наивном убеждении, что знание законов Химии и Физики, алгебраических значков и формул, грамматических деталей и хронологических табличек делает излишним приобщение к художественной правде.

Бедные программы, забывающие, что для гармонического воспитания культуры юного ума и сердца синтез **истины научной и художественной правды** столь же обязателен, как и для процветания народов.

И не потому ли сброшены с «педагогических счетов» творения наших великих чародеев кисти, что подобно вышеприведенной юной игнорантке — педагоги наши, — в некоторой своей части — склонны думать, что на фоне существующих программ, инструкций, планов, циркуляров и регламентаций — приобщение нашей детей к сокровищам нашего русского, родного, величайшего, передового, ибо глубоко-идейного искусства — «к делу не относится» ....

Да, поймите же, — так хочется сказать, нет! крикнуть этим горе-педагогам, — да поймите же, что рассуждая, поступая так, Вы сами выбиваете из своих рук могучее оружие этического и **патриотического** воспитания!

Невольно хочется напомнить гневные слова, просившиеся в дни нашей Великой Обороны в адрес наших недругов за огненными рубежами.

«Отнимите от культуры мира наших величайших **русских** гениев **науки** за минувшее столетие, — обоих Кавалевских, Мечникова, Менделеева — наука Запада Вам сможет противопоставить имена, деяния, не менее блестящие! творения Дарвина, Пастера.»

Но представьте, невообразимое, что по вине фашистской злобы и термита в дни войны погибли все сокровища Лаврушенского переулка: — и слагавшаяся **три тысячелетия** сверкающая диадема мировой культуры потеряла бы ряд абсолютно уникальных и непревзойденных Западом жемчужин величайшего и национальнейшего творчества....

Но эти перлы и алмазы нашей национальной, русской и тем самым **общечеловеческой** культуры даже отдаленно не использованы до сих пор нашей советской педагогикой, как это явствует из вышеприведенных данных, добытых путем прямых опросов юных посетителей Музея.

Но оставим область живописного искусства, в небрежении которой наша молодежь повинна менее, чем допускающие его педагогические установки.

Обратимся к рассмотрению тех двух предметов, прохождение которых в нашей Средней Школе уделяется особое внимание: мы разумеем изучение иностранных языков и русской речи.

Здесь достаточно отметить предложение **Наркомпроса** (сделанное еще до войны..) и выдвигавшее желательность обслуживания школьных групп в музеях на одном из иностранных языков или напомнить ту решающую роль, которую на выпускных экзаменах играло издавна владение литературной русской речью.

К сожалению, и там, и здесь, музейные опросы школьников IX-ых и X-ых классов не внушали оптимизма а это вопреки тому, что именно экспонатура **Дарвиновского Музея** представляется особенно пригодной



для проверки знания учащимися иностранных языков — при демонстрации картин, касающихся жизни выдающихся ученых западной Европы, и цитировании их высказываний на родном их языке.

Можно уверенно сказать, что за ничтожным исключением — детей из семей иностранцев или изучавших иностранные языки privately и имеющих возможность слышать их в домашней обстановке.. — самые простые фразы, но произнесенные на иностранном языке, останутся непонятыми большинством учащихся (как например: «Выключите свет!», «Займите задние ряды скамей!», «Станьте пошире!»)

Более того, названия известнейших животных, приведенные на иностранном языке («Лисица», «Заяц», «Утка», «Гусь»..) — встречают затруднения, порою — полное непонимание.

Простейшие, обыденнейшие обращения к детям на одном из иностранных языков (английском, французском или немецком — в зависимости от того, **какой** язык преподается в данной школе..) — застают детей врасплох и в неспособности дать реплику на том же языке, вскрывая этим непривычку пользоваться им для жизненного обихода в разговорной речи.

Справедливость требует отметить, что и в отношении родного языка литературное, умелое использование его даже учащимися старших классов наблюдается не часто, как о том свидетельствуют записи самих учащихся в « **Музейной Книге отзывов и впечатлений** ».

Перелистывая эту книгу поражаешься в двойном отношении: неподдельной искренности чувства и желания детей как можно ярче высказаться на страницах Книги и.. присущее значительному большинству детей бессилие найти для этого необходимые «слова».

Как часто при прощании с группой, после окончания музейного осмотра, слышатся восторженные реплики от молодежи, ярко, самобытно выражающие восхищение от всего виденного и услышанного...

Но просматриваешь по уходе группы отзыв, письменно оставленный в «Музейной Книге», и на место только что услышанной живой и яркой выразительности чувств и мыслей, — видишь бледные, штампованные фразы, нудную стереотипность мыслей и словесного их выражения...

— «Нет своих слов!» — возможно было бы сказать словами скромной девушки одной из повестей **Тургенева**.

Нам скажут: изложить умело, сжато небанально мнение или оценку в «Книге Отзывов» — задача, не из легких, более ответственная, чем писание писем, ибо больше ограниченная временем и местом.

И, однако, соглашаясь с этим, как и вообще считая, что писание простым, хорошим стилем — дело величайшей трудности, нельзя не согласиться в отношении минимальных требований к писанию любого рода: вразумительности содержания и культурности словесной формы.

Опуская случаи (не редкие!) конфликтов с орфографией, берем, как иллюстрацию «невразумительности» следующий отзыв:

Группа учащихся IX-ого Класса. После окончания осмотра **Дарвиновского Музея** под руководством самого его Директора, оставляет в «Книге Посетителей» свой отзыв следующего содержания:

«Все мы в восторге от всего виденного и слышанного, оно произвело на нас достаточное впечатление!»

Милые авторы этого отзыва, подобно Чеховскому дьякону, испортившему неудачной припиской строгое письмо, — не поняли, что окончание и начало отзыва взаимно неувязаны, что выражение «достаточно» снижает, аннулирует восторженность его начала.

Опуская ряд аналогичных отзывов, полезно обратить внимание на **форму** обращения учащихся к руководителям экскурсий, в частности директору музея, старому ученому, профессору.

В этой манере обращения как нельзя лучше отражается общекультурный уровень их авторов.

«Глубокоуважаемый профессор!», или «Глубокоуважаемый Александр Федорович!», или «Дорогой профессор!» — наиболее обычный тип такого обращения.

— «Дорогой Учитель!» — наиболее чуткое и трогательное обращение.

— «Дорогой товарищ директор!» — менее обычное, но современное адресование.

— «Дорогой Котс!» — обращение, заведомо и совершенно неудачное.

Другой пример. 1940 г. 27.XII. Школа № 615. (По Музейной Книге № 1072).

Впечатление о прослушанной лекции тов. **Чистяковой**, В.А. (скончавшейся в 1941 году — экскурсовода Дарвиновского Музея даровитого биолога с 30-летним стажем лектора и педагога).

— «Мы, ученики IX-ого Класса 615 Школы Жел. Дор. Района, были очень довольны прочитанной нам лекцией тов. Чистяковой.»

«Особенно нам понравилась яркость, красочность ее языка, который показывает, что она человек культурный...»

Крайне показательный пример. Усвоив механически им часто повторяемую истину о том, как на «культуре речи» отражается общекультурное развитие людей, юные авторы этого отзыва не поняли, насколько не пристало им, подросткам, «аттестовывать» заслуженного опытного пожилого педагога и научного работника.

Не поняли милые авторы этого отзыва в нашей музейной книге и того, что восхищаться и подчеркивать «культурность» лектора столичного музея — похвала сомнительного свойства, столь же лестная, как если бы вменить в заслугу ..пользование носовым платком...

Едва ли нужно говорить, что приведенные примеры неудачного «титулования» старого профессора и выдачи «диплома» на культурность старому научному работнику «зеленой молодежи» — выдают отсутствие самой этой у молодежи должной внутренней культурности, и жизненного «такта». И тот факт, что эта молодежь готовится окончить Школу, затрудняясь должным образом адресовать записку или сформулировать простое обращение — заслуживает быть отмеченным.

---

Изложенные факты, объективно и документально установленные долголетней практикой нашего **Дарвиновского Музея** констатируют обилие пробелов знаний наших школьников по самым разным дисциплинам и не только находящимся в процессе изучения, но и по тем, которые считаются усвоенными молодежью.

Представляется глубоко очевидным, что причины этого явления искать приходится гораздо глубже, чем в отдельных промахах учащихся.

И чтобы правильно понять эти причины малой успеваемости части молодежи, нам придется по необходимости коснуться ряда коренных вопросов школьного преподавания, критически и объективно взвесить ряд слагаемых этого сложного процесса — приобщения молодого сердца и ума к началам умственной культуры.

---

Рассмотрению этих коренных вопросов Педагогики и посвящены последующие страницы — полувековой итог работы лектора и педагога, а включая его собственные ученические годы — результат шестидесятилетних наблюдений и переживаний пишущего эти строки.

---

## Дополнения и примечания

(К вопросу о несовершенной или малой усвояемости знаний, получаемых учащимися в Средней Школе.)

Для документации изложенного выше о пробелах знаний нашей молодежи представляется полезным привести хотя бы несколько конкретных и «запротоколированных» примеров.

7.Мая 1941.	
Группа учащихся IX-ых Классов Московской школы. двойной состав (60 человек)	
Иностранный язык, изучаемый: <b>Английский.</b>	
<b>Вопрос:</b> Назовите основные две проблемы Эволюционного Учения.	<b>Ответ:</b> «Происхождение жизни и происхождение Человека» (!?)
Вопрос: Какой пролив отделяет Африку от острова <b>Мадагаскара?</b>	Ответ: «Бабельмандебский!» (!)
<b>Вопрос:</b> Назовите столицу <b>Туркмении!</b>	Ответ: «Ташкент!»
Как по-английски « <b>Лисица</b> »?	— <b>не</b> знают
Годы империи <b>Наполеона?</b>	— <b>не</b> знают
Годы Вел. Бурж. Французской революции!	— Неуверенно перебирают годы до 1785 года (!)
Кто сбежал, кто сел на трон во Франции после Июльской Революции?	Никто не знает.
Год рождения <b>Дарвина.</b>	— <b>никто</b> не знает!
Год смерти <b>Дарвина!</b>	— Один голос неуверенно: 1882.
Где происходил спор <b>Кювье</b> и <b>Сент-Иллера?</b>	один голос: <b>Лондон!</b> потом неуверенно: Париж.
9. Мая 1941.	
Женская школа <b>Соно</b>	
15 человек.	
Группа с виду развитая, Очень старательная (все записывают!)	
Как по-немецки: <b>Медведь!</b>	Не знают
<b>Свет</b>	Не знают
<b>Лисица</b>	Не знают
<b>Ташкент</b> , столица какой Республики?	— Не знают.
<b>Ашхабад</b> , столица какой Республики?	— Не знают.
Годы Вел. Бурж. Французской Революции?	— молчание. Ищут: 1830, 1848, 1871 годы.
Годы империи <b>Наполеона.</b>	— упорное молчание до конца.
Где происходил спор <b>Кювье</b> и <b>Сент-Иллера?</b>	молчание, потом: <b>Лондон!</b>
Когда, в каком году?	молчание.
Кто сбежал, кто сел на фр. престол после Июльской Революции?	Ответ: Людовик XV-ый, Людовик XIV-ый.
<b>Школа (двойной состав) по Муз. Книге № 146.</b>	
IX-Классы.	
Годы Вел. Бурж. Французской Революции?	1779, 1730, 1871 гг (!!!)
Годы империи Наполеона?	Не знают.
Основное деление Эволюционной Теории?	«Происхождение Человека и наследственность!» «Подбор»!
<b>24.II. Школа Лоно (по Музейной Книге № 165).</b>	
Деление Эволюционной Теории?	«Возникновение жизни и развитие.»

Год рождения <b>Дарвина</b> ?	молчание.
Место спора <b>Кювье</b> и <b>Сент-Иллера</b> ?	молчание. Затем: «Лондон»!
Где лежит Новая Зеландия?	— «Или в Тихом, или в Атлантическом Океане.»
Пролив между Африкой и Мадагаскаром?	— молчание.
<b>26.III.41. — Школа Фоно. 23 чел. (по музейной Книге № )</b>	
Деление Эволюционной Теории?	«Идеалистическая и материалистич.»
Пролив между Мадагаском и Африкой?	— Не знают.
Кто был королем во Франции в середине XVIII-века?	«Людвик XIV-ый»
Годы империи Наполеона?	молчание
Где происходил спор Кювье и Сент-Иллера?	безнадежное молчание.
18.IV.41.	
Какие две проблемы лежат в основе Эволюционного учения?	— «Происхождение животных и Растений».
<b>Ташкент</b> — столица какой Республики?	ни одного ответа.
Столица <b>Туркмении</b> ?	робко один голос: Ашхабад другой, серьезно: «Александрия!»
Какой франц. король потерял престол после Июльской Революции?	молчание
Какой сел на престол?	молчание.
Годы империи <b>Наполеона</b> ?	безнадежное молчание.
Годы рождения и смерти <b>Дарвина</b> ?	только один голос верно
Какой спор происходил между двумя большими учеными в одной Академии по вопросу, касающемуся Эволюции в живой природе?	молчание.
«Кювье и Сент-Иллера» (говорит лектор) В какой стране?	Молчанье, затем робко: « <b>Лондон</b> »!
<b>Школа Таганского Р-на.</b>	
21 марта 1941.	
40 человек.	
Очень активная: почти все записывают.	
Какие основные две проблемы надо различать в Теории Эволюции?	Полное молчание. Наконец робкий голос: «Индивидуальное развитие и историческое».
Какой пролив отделяет Африку от Мадагаскара?	Молчание. Затем робко: «Мадагаскарский». Другой голос: «Магелланов!»
Годы империи Наполеона?	молчание.
Когда была во Франции «Июльская Революция»?	1848 год. (!)
Какой король потерял престол при этой революции и кто его занял?	Одинокий голос: « <b>Людвик XIV</b> »

Продолжать этот безрадостный (вернее говоря: прискорбный!) перечень довольно бесполезно: в такой степени ошибочные реплики и умолчания продолжаются из года в год с убийственным однообразием. И даже в отношении событий, закреплению которых в памяти учащихся содействуют репертуары современного советского Кино, как напр. год «Ледового Побоища», — удачные ответы слышатся как исключения, при

том обычно только от немногих лиц, самой уверенностью реплики обычно выдающих специальное свое влечение к истории.

К сходным выводам, а именно признанию крайней эфемерности познаний, получаемых учащимися в Средней школе, привели бы нас опросы их в порядке **индивидуальном** и при том, в частной, немусейной обстановке. Иллюстрацией таких опросов и полученных ответов могут послужить три следующих примера.

I.— Влад. **Гречанинов**<sup>1</sup>. 17 лет. (опрашивается в июне 1942 г., 2-3 года спустя по прохождении Курса Истории в Школе, в 1939-1940 гг)

Учился по **Истории** «на хорошо».

Остались в памяти лишь следующие даты и события:

1612 — Освобождение Москвы от поляков.  
1442 (? 1242) — Битва на чудском озере Александр Невского.  
1812— Война с Наполеоном  
1825— Восстание декабристов

**по Всемирной Истории:**

134 — **Гай Гракх** (?)  
72 (фактически: 73) — Восстание Спартака.  
91 (91-88) — Союзная война между Южной Италией и Римом  
113 (113— 106) Югуртинская война в Африке  
104 (на деле: 102) — Битва Мария с Германцами  
33 (на деле: 14 д.н.э.) конец царствования Августа.  
54 (на деле: 68!) — смерть Нерона.  
732 («битва при Пуатье», «Пипина короткого» (на деле **Карла Мартелла**) с арабами).  
814 — смерть Карла Великого.  
800 — получение **Карлом Великим** титула императора от римского Папы  
846 (на деле: 843) Верденский договор между внуками **Карла Великого**: Лотарем, Карлом Лысым и Людовиком немецк.

По древней Греции: только

396 (на деле: 399!) смерть **Сократа**.

Из **семнадцати** хронологических дат:

Неверных — 8  
неполных 2  
невразумительных 2

Из **пяти** верных ответов:

Три — касаются событий отечественной истории, общеизвестных и к тому же закрепленных кинофильмами.

Два — эпохи **Карла Великого**, «коронования» и смерти, каковые обе даты (800, 814) и составляют таким образом весь умственный багаж, когда то вынесенным мальчиком из «Мировой Истории».

**Второй пример:**

**Георгий Фельд** (Отец-профессор, мать — научная работница)

В школе (одной из лучших Москвы) по истории — «отлично». Мальчик, выше среднего, по одаренности, особенно по математике и с музыкальным дарованием.

---

<sup>1</sup> Внук известного композитора

Опрос производится в 1943 году по курсу Истории VI, VII и VIII классов.

На вопрос: «Какие даты и события запомнились из прохождения истории?»

Ответы:

1860 — Отмена крепостного права	неверно, ибо 1861
1812 — Нашествие Наполеона	
1805 — Тильзитский мир	неверно, ибо 1807
1799—1937: годы рождения и смерти <b>Пушкина</b>	
793 до н.э. — Основание Рима.	неверно, ибо 753
1900 — Подавление восстания в Китае, объединенными силами Англии, Франции, России и Японии.	опущена роль Германии (как наиболее агрессивной)
1061 — Высадка в Англии Вильгельма-Завоевателя.	неверно: 1066
1725 — смерть Петра I-ого («а правил с какого года — не помню!»)	

**из восьми дат — половина — неверных**

Названные верно касаются событий общеизвестных помимо прохождения истории (из Литературы, кинофильмов)

Очень характерно признание этого мальчика:

«Отошел после экзамена от стола и уже не помнишь, о чем отвечал.. Помнишь, что хорошо а о чем — не помнишь!»

**Руди Котс. Отец-профессор, Мать-доктор наук.** II.VIII. 43. Учась в одной из лучших московских школ, интересовался Историей больше, чем другими предметами

Готовя уроки по Истории пользовался помощью отца и прекрасными иллюстрированными пособиями.

На опросы (два года спустя по выходе из VIII-ого класса):

Что из пройденного по истории запомнилось?

962 — Коронация **Оттона** I-ого.

1612 — Минин и Пожарский.

1812. — Нашествие Наполеона.

525 — не то падение, не то освобождение Египта, а от кого — неизвестно(!)

1415-1416 или 1422 — Гуситские войны (на деле: 1419-1431)

Учитывая общеизвестность дат 1612 и 1812 (напоминаемых помимо прочего и кинофильмами) — единственное происшествие и единственная дата, твердо запомнившаяся из всего курса истории — коснулась..

**Коронация Оттона!!**

Достижение, более, чем скромное! и.. бесполезное....

Название школы	Содержание вопросов и реакции на них опрошенных учащихся					
	Век Арист.	Смерть Сокр.	Век Лукрец.	Сож. Бруно	Отр. Галл.	Начало Нов. Истор
.IX. Женск.	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Молчан
.IX. Женская	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Молчат

Название школы	Содержание вопросов и реакции на них опрошенных учащихся					
	Век Арист.	Смерть Сокр.	Век Лукрец.	Сож. Бруно	Отр. Галл.	Начало Нов. Истор
.IX. Женская	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Молчат
.IX. Мужская	Робко: «V» век	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Молчат
.IX. Смеш.	Робко: «V» век	Не знают	Не знают	один-верно.	Не знают	«с Англ. Революции»
.IX. Женская	один: верно	Не знают	один верн.	один — вер.	Не знают	«с Англ. Революции»
.IX. Мужская	Не знают	Не знают	Два верных	Один верн.	Не знают	один вер.
.IX. Женская (2 чел.)	Не знают	Не знают	«II-веке»	один верн.	Не знают	«Французс. Революц»
.IX. Кр. Прес.	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают
.IX. Мужск.	Не знают	Не знают	Один — верн.	Не знают	Не знают	-----
.IX. Женская	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	-----
.IX. Смеш.	Робко: «I» век?	Не знают	один — верно	Не знают	Не знают	«с Англ. Революции»
X. Мужская 40 чел.	Верн. Ответ	Не знают	Верн. ответ	Вер. Отв.	Не знают	«с Англ. Революции»
?накая.	-----	Не знают	-----	Верные От.	Не знают	-----
.X. Мужская 35 чел.	-----	Не знают	во II Век.	-----	Не знают	с Англ. Р с Франц. Р
.X. Женская	-----	-----	-----	Не знают	Не знают	-----
2.X. Женская	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	Не знают	
.X. Женск.	«во II-м веке?»	Не знают	Не знают	-----	-----	с Фр. Рев? с Англ. Р? (годы последней разумеется не знают!)

Рассматривая вышеприведенную табличку, можно без труда предвидеть возражения. Нам скажут, что число опрошенных не так уже велико и самые вопросы произвольны и случайны по подбору или содержанию.

Однако, не говоря уже о том, что приведенная табличка представляет только часть опрошенных (с таким же результатом..), следует особо подчеркнуть, что все ответы (или, говоря точнее: умолчания!) касаются учащихся **Столичных** школ и частью (№№ 10, 13, 15) подлинно передовых **Москвы**.

Очень характерно, что в протокольных записях (фиксирующих реплики опрошенных) под рубрикой «Общее впечатление от группы» мы всего чаще встретили бы положительные отзывы. («Культурная, внимательная», «Очень хорошая, активная», ...)

Мы в праве утверждать поэтому, что подвергался нашему опросу «цвет нашей столичной школьной молодежи» и что при распространении опросов на учащихся провинциальных или сельских школьников ответы оказались бы еще слабее (если это только вообще возможно...)

Обращаясь ко второму возражению-упреку в произвольности, случайности вопросов, предъявлявшихся в Музее, должно указать, что содержание последних вытекало органически из основной тематики последнего.

Так, например, коснуться **Аристотеля** или **Лукреция** необходимо было, говоря о подлинных и мнимых первых провозвестниках идеи эволюции в античной древности.

Напомнить о судьбе **Сократа, Галлилея и Джордано Бруно** — было лишь естественно, по аналогии, рассказывая об «отречении Бюффона» под давлением церковников.

Вопрос о датах и событиях, условно принимаемых за грани, отделяющие **«новую»** Историю от таковой **«Средневековья»** — вытекал логически при переходе от последнего к «Эпохе Возрождения» и отражении ее в науке о живой природе.

Более того, расценивая наши **шесть** вопросов в свете оттеняющих их мировых событий, следует признать, что неудачность реплик большинства опрошенных нам кажется особенно тревожной.

И действительно, как показала практика опросов, — обнимавших сверх указанных **шести** и ряд других — незнание «Века Аристотеля» автоматически касалось и незнания его «царственного ученика» — эпохи Александра Македонского.

Незнание года осуждения и отравления **Сократа** означало одновременно незнания его великих современников — Софокла, Геродота, Эврипида, Демокрита, т.е. века величайшего расцвета эллинской культуры на заре ее заката.

Затруднение назвать даты сожжения **Джордано Бруно** или Отречения **Галлилея** — головою выдавало полное незнание эпохи инквизиции, а неспособность указать условно-исторические грани, отделяющие **«новую» Историю** от **Средневековой**, — свидетельствовало о незнании года открытия Америки и хаотическом смешении ряда знаменательнейших фактов и событий: отнесении к «Средневековью» всей «Эпохи Возрождения», и «Реформации», и Галиллея, и Шекспира, и Декарта, и Франциска Бэкона, (— предполагая, что последний вообще известен нашим школьникам...)

Короче: в игнорировании шести «случайных» с виду дат вскрывается грубейшее незнание важнейших фактов и событий мировой истории.

Вот в каком виде представляются нам подлинные знания нашей **столичной** школьной молодежи на основе не теоретических догадок, но на базе планомерных длительных опросов, в обстановке, приближающейся к той, которая дается повседневным бытом а не школьно-экзаменационной.

Таковы итоги наших многолетних опытов — проверить знания учащихся в условиях, всецело исключающих моменты принуждения и предварительной и нарочитой «подготовки» и фальсифицирования подлинного знания усиленной «зубрежкой» для экзамена.

Как совершенно непохожи эти нами добытые результаты на «казенный оптимизм», говорящий о познаниях, даваемых Средней Школой «на всю жизнь»!

Взятые «врасплох», опрошенные неожиданно и как бы «на ходу» учащиеся обнаруживают свои подлинные знания (вернее говоря: незнания!) в объеме, необычном в классной обстановке и при школьных испытаниях, предполагающих возможность подготовки, наведения временного «лоска» на поверхностные знания.

Но поскольку знания, даваемые Школой, предназначены для «жизни», а не «кафедры» а жизненные требования всегда «экспромтны» — добытые нами показатели реальнее и убедительнее тех, что выражаются в отметках «классного журнала» или «школьных альбомов»

На этом мы кончаем наш анализ, посвященный скромной но новаторской попытке: привнести в оценку и учет реальных достижений нашей Средней Школы элементы объективной критики и жизненной проверки, столь отличной от официально практикуемой доселе.

И да не смущает нас грустный итог и вывод нашего анализа.

Полезно помнить изречение бывшего крупного ученого, профессора и академика **М.А. Мензбира**:

«Спорные вопросы разрешаются только тогда когда их перестают прятать!»

Но как раз за классными блестящими балами и отметками, за школьными «блестящими» оценками и аттестатами скрываются и прячутся нередко только временно «нахватанное» знание, преходящее и эфемер-



ное, ибо несвязанное с «бытом», с повседневно-жизненными интересами, не ставшее «организующим психическим, духовным центром» человека.

В этом смысле негативные по существу итоги настоящего доклада не чужды живого действенного положительного интереса, предугадывая позитивные пути и формы для реформы ряда существующих приемов, методов и установок практикуемых доселе, но сомнительность которых выступает с полной очевидностью только при свете приведенного анализа.

Попытке позитивного решения этой задачи -пересмотра ряда основных педагогических методик или установок при учете результатов нашего анализа — и составляет содержание последующих страниц.

---

Сказанным определяется ряд следующих выводов и положений, вытекающих из наших многолетних опытов по изучению эффективности работы лектора в Музее, а тем самым в широчайшей степени и классного преподавателя.

При этом, соответственно этим двум разным типам приобщения учащихся к научным знаниям, мы разобьем эти последующие наши тезисы по трем различным категориям:

А. Касающиеся по преимуществу **Музеев**,

В. Относящиеся к **Школе**, и

С. Могущие быть одинаково приложенными к школьной и музейной практике.

А. **Выводы, касающиеся по преимуществу Музеев.**

I. Роль музеев, как путей **эмоционального** захвата зрителей, внушения им симпатии, любви к предмету, как первейшего условия его рассудочного усвоения. Захватить внимание и интерес музейных зрителей, внушить желание повторных посещений данного Музея для дальнейшего и углубленного его осмотра, без малейших обязательств подлинного усвоения его экспонатуры — такова главнейшая реальная задача всякого Музея массового типа. — Полная факультативность чувственного созерцания а не нормативность умственного освоения. — «Как интересно!» — «Обязательно приду еще раз и еще раз!» — таковы те восклицания, которых мы музейцы, страстно добиваемся от наших посетителей, а вовсе не академические реплики, фальшивые и лицемерные: «Я все усвоил, все постиг!»

II. Обнаруженная (а на деле только подтвердившаяся!) трудность освоения учащимися IX-ых Классов основных вопросов Эволюционного учения и Дарвинизма заставляет призадуматься по отношению к «доходчивости» той же отрасли науки для широкой массы посетителей музеев Общей Биологии.

И то сказать. Если учащиеся старших классов, накануне окончания школы, после прохождения специального учебника и многолетней подготовки, затрудняются усвоить самые элементарные основы **Дарвинизма**, после оптимально-яркого, умелого показа, — то насколько более проблематично освоение учения Дарвина для массовых музейных зрителей, людей, по большей части вовсе ничего не слышавших о Дарвине, об Эволюции, о Биологии, а частью вообще стоящих далеко от умственной культуры.

III. Приведенные соображения должно рассматривать не как сомнения в оправданности смысла и значения музеев Общей Биологии для массовых их посетителей, но как призыв к предельной яркости экспонатуры, оптимальной сжатости ее фактического содержания, к простоте и лаконизму объяснений, к полному отказу от придачи массовым музеям типа и характера «Энциклопедии» или подбора показательных учебно-вспомогательных пособий, предназначенных для «обязательного» обучения.

Посещаются музеи массового типа не для обязательной **«учебы»** (кстати: отвратительное слово!), но для **отдыха**, для поучительного развлечения, для приобщения широких масс к полезным знаниям в возможно увлекательной, занятой форме без малейших обязательств подлинного освоения.

IV. Из двух аспектов, наблюдаемых при отзывах или оценках массовых музеев массовыми потребителями — элемент «рассудочный» — сомнительнее, чем язык эмоций, именно в том смысле, что оценки

**интеллектуальные** обычно склонны быть **завышены** самим музейным посетителем, а **эмоциональные**, наоборот, **занижены** сравнительно с реальным достижением.

Вот почему в восторженно-эмоциональных отзывах музейных зрителей таится больше истины и правды, чем в академически-рассудочных: в музейной практике, как в жизни, доводы рассудка несравнимы с таковыми сердца!

- V. Наблюдаемые иногда попытки умалить значение «эмоциональных» отзывов или оценок ссылками на «персональный» элемент, достоинство экскурсовода или лектора, его особое умение эмоционального захвата зрителей, эти попытки противопоставить экспозиции — ее словесной, «речевой» подаче, — столь же могут быть оправданы, как если, говоря о театральной постановке, вздумали бы умалять ее достоинства ссылаясь..на хорошую игру актеров.

Аналогия, далеко не случайная. Как самая талантливая пьеса может быть «зарезана» бездарными актерами, так самая продуманная экспозиция Музея может быть загублена бездарными экскурсоводами.

Обратно, никакой этикетаж и никакое оформление Музея несравнимы с тем, что может дать живое слово и горячий пафос лектора-экскурсовода, без которого самая яркая, доходчивая экспозиция не гарантирована от «провала».

И, однако же, как существуют пьесы, столь бездарные, что выправить их не под силу величайшему актеру, совершенно также есть музеи, столь бездарные и скучные по экспозиции, что вдохновиться ими не под силу самому искусному экскурсоводу.

Таковы причины, побуждающие нас расценивать музейную экспонатуру и живые силы лектора-экскурсовода, как слагаемые органического целого, как целостно расцениваем мы в удачной театральной постановке все ее слагаемые: и сюжет, и постановку и живые силы театрального ансамбля.

Но отстаивая на сегодня органическую связь экспонатуры и живое слово лектора-экскурсовода, следует признать что не в пример театру — высшим достижением Музея массового типа будет лишь такая экспозиция, в которой неизбежное доселе слово устное (экскурсовода- лектора), или печатное (этикетаж) уступит место языку самой «музейной вещи».

## **В. Выводы, касающиеся методики и целей школьного преподавания.**

- I. Подтверждение давно доказанной переоценки пользы лекционного преподавания **вне** эмоционального подхода. Явная не только бесполезность, но заведомая вредность лекций и уроков, не способных захватить эмоционально слушателей и лишенных новизны фактического материала и новаторства методики его подачи.

Не давая прочных знаний (получаемых только работой над самим объектом, книгой и учебником) уроки или лекции бездарных, скучных и лишенных темперамента преподавателей способны только отпугнуть от нудно подносимых знаний, заронить к ним отвращение и неприязнь.

- II. Учитывая, что талант ученого и дарования лектора и педагога, — вещи совершенно разные и часто далеко не совпадающие в той же личности, — не должно ставить выбор и успех педагогической профессии в зависимость от одного «академического» стажа. Можно написать целую кипу книг и диссертаций, оставаясь «горе-педагогом»: черствым, книжным доктринером и педантом.

Можно быть блестящим педагогом, во всю жизнь не напечатать ни одной строки, не огрузив себя учеными «трудами».

- III. При подборе или пополнении кадров педагогов, при приеме в соответствующие Институты, или Техникумы, следовало бы руководиться не одной лишь интеллектуальной подготовленностью кандидатов но и показателями из «эмоциональной» сферы.

И как неразумно было бы производить набор студентов в **Физкультурные и Гимнастические Школы**, не считаясь с хромотой и вообще телесной немощностью аспирантов, — также мало рационально допускать в Педагогические Вузы или Техникумы молодых людей, не отвечающих **эмоциональным**

требованиям будущего педагога: флегматичные фигуры, словно дремлющие на яву, едва ворочающие языком, сонливым своим видом угрожающие погубить, зарезать самый увлекательный предмет, самую чуткую, отзывчивую аудиторию.

Пора понять элементарнейшее положение всей педагогики и психологии, твердящей о громадной роли при процессе восприятия — эмоциональной стороны воздействия преподавателя на развивающийся ум и молодое сердце.

Отвести подобных снулых претендентов от педагогической карьеры — в интересах и самих адептов, и их будущих невольных жертв-учащихся, и их родителей, рискующих доверить самое живое и ответственное, что есть на свете, — молодые жадные умы и чуткие сердца детей — унылым, вялым, затхлым, замогильным людям, место и призвание которых в положении служащего Крематория и Морга, или Похоронного Бюро, но не на кафедре, не в школе, не в общении с молодежью...

IV. Доказанная долголетней практикой всех более разумных педагогов явная неуспеваемость значительного большинства учащихся по ряду основных предметов, подтверждается проверочной работой **Дарвиновского Музея** по обследованию, изучению «юных зрителей» — учащихся II-ой Ступени нашей Средней Школы.

Основными недостатками последней следует считать:

- a. Перегрузка существующих программ и большинства учебников.
- b. Несовершенство большинства последних: избыток фактического, цифрового материала, трудность текста, слепота, невзрачность, неудачность самого подбора и технического выполнения рисунков.

Доказанное долголетними и планомерными опросами учащихся при посещении ими **Дарвиновского Музея** явное несоответствие высоких школьных требований и реальных знаний большинства учащихся ставит со всей серьезностью вопрос о **Рационализации** учебных требований программ и части существующих учебников.

### C. Выводы и положения, равно полезные и в Школьной и в Музейной

I. Последний результирующий вывод:

Давняя, исходная проблема Педагогики: гармонизация культуры разума и чувства, через культивирование воли, отношение образования и воспитания нигде не проявляется так ярко и так действенно, как в **школьной** и **музейной** практике, при их взаимном синтезе.

И в частности, нигде господство сердца над умом не выступает так наглядно и так убедительно, как именно в музейной обстановке чуждой той официальности, того начала принуждения и формализма, от которой не свободны даже самые передовые школы, самые передовые, вдумчивые педагоги.

Протестуя одинаково, как против черствого рационализма, так и обывательского романтизма, в разной мере сторонясь бездушных эрудитов, как и добродетельных невежд, можно уверенно сказать, что подлинное знание, способное организуя центрировать призвание людей, возможно лишь на базе «опоэтизации» такового и любовно чувственного отношения к предмету, будь то в сторону идейной стройности архитектоники науки или ритма формул, цифр, схем и чертежей.

И в этом смысле музеологическая практика как нельзя лучше призвана наглядно-вещно выявить, — в размере, несравненно большем, чем оно возможно в школьной практике, — эмоционально-чувственную базу и оправу предлагаемого знания.

И в этом синтезе иррационально-чувственного стимула, эмоциональной базы всякого действительного знания и его рассудочного освоения, — взаимно сходятся пути и цели Школы и Музея.

Заканчивая мою речь, носящую характер вводной для последующих очерков, речей, докладов и статей по основным проблемам педагогики, — полезно отвести еще один упрек, могущий породиться содержанием настоящего введения: мы разумею малое внимание, уделяемое им так наз. точным дисциплинам: Физике, Химии и Математике.

Однако, не говоря уже о том, что для проверки их опросы школьников в биологическом музее трудно проводимы, самые науки эти в силу их глубокой специфичности гораздо менее пригодны для проверки степени их усвоения вне классной обстановки а полученные результаты очень мало говорили бы о совершенстве или качестве преподавания по следующим причинам.

В полное отличие от биологии, или гуманитарных знаний, в усвоении которых средним рядовым учеником решающую роль играет личность педагога и методика подачи материала, — усвоение химико-физических, как и особенно математических наук в высокой степени определяется задатками самих учащихся, в том смысле, что наличие математических способностей и интересов покрывает самое сухое, нудное преподавание, как и обратно, при отсутствии последних самое блестящее преподавание может и не дать достойных, адекватных результатов.

Вместе взятые причины эти крайне затрудняют выводить какие либо следствия и заключения о «высоте преподавания» означенных наук, основываясь на эпизодических опросах рядового среднего ученика, и всего менее детей с «гуманитарной конституцией» или направленностью интересов и способностей.

Полезно помнить: рекрутирование кадров будущих технологов и инженеров производится за счет детей, способных к математике а не «математических тупиц», как и обратно: самые блестящие познания по математике не в силах возместить невежества в гуманитарных знаниях и всего прежде знания Истории, давно и справедливо названной «Наставницей», руководительницей жизни.

Но поскольку основная и первейшая задача Средней Школы — обеспечить за учащимися **общее** образование, а не выращивание будущих технологов и инженеров, — мы при проведении опросов молодежи и проверке знаний, ею вынесенных в школе, опирались всего прежде на гуманитарные науки и биологические в меру их общеобразовательной, общекультурной ценности.

Короче, проще и конкретнее.

Незнание даты осуждения **Сократа**, смерти **Бруно** или отречения **Галлилея** — означает для сознания молодого поколения снижение **общего образования**, урон для нравственной культуры молодой души.

Незнание логарифмов, коэффициентов расширения газов и бензольных формул не грозит уроном **общего образования**, поскольку — как на то указывалось еще **Грановским** — «совершенно мыслима страна великих математиков погруженная в величайшее варварство».