

---

# Война и школа

Речь на конференции педагогов Свердловского р-на г. Москвы 6 Января 1945 года

Александр Федорович Котс

## Краткое содержание и тезисы лекции

**Красная Армия** на двух ее Плацдармах: на фронте и в тылу, на поле битв и в госпитальных стенах. — Чему может научать нас, педагогов, Красная Армия на поле брани и на койках Лазаретов?

### I. Как увязать Арену боя с классной комнатой? —

**Три условия успеха воина на поле брани:** сознание величия идеи, вдохновляющей к борьбе, уверенность в победе и наличие боевого пафоса.

**Те же моменты в применении их к Педагогике:**

1. Приобщение учащихся к конечным целям изучаемых предметов.
2. Внушение уверенности в усвоении предмета.
3. Внесение эмоционального начала в практику преподавания.

### II. Как увязать Классную комнату с госпитальной койкой?

**Три условия успешного обслуживания культмассовой работой раненных** в палатах Госпиталя: Равнение по слабым, индивидуализация подхода, избегание томления и скуки.

**Те же три момента в приложении их к классному преподаванию:**

1. Уделение максимального внимания средним, слабым, отстающим по успешности ученикам.
2. Учет индивидуальных склонностей, способностей и бытовых условий каждого ученика.
3. Борьба с усталостью: живое, «праздничное» проведение занятий.

**Основная и важнейшая задача современной педагогики:**

**Усвоить героизм нынешней эпохи и переключить его на поле мирного труда. Борьба за пафос и патриотизм мирного труда и творчества.**

Директор Гос. Дарвинского Музея (проф. А. Котс)

---

## Часть I: как методически связать арену боя с классной комнатой?

«**Война и школа**» — величайшая героика и драма мировой истории и величайшая забота нашего Народа о грядущих судьбах молодого поколения.

Как увязать эти понятия?

Есть два коротких слова, выражающих весь пафос чувств и мыслей наших дней: «*Красная Армия*»

Воины Красной Армии на двух плацдармах: там, на фронте стали и огня, и здесь, в тылу, в тиши Госпиталей.

Два фокуса наших волнующих забот, два центра нашего ликующего или скорбного внимания.

Взятые вместе оба этих образа оправдывают нашу тему:

**«В какой мере может современная Война сказаться на приемах классного преподавания?»**

Оставляя до другого раза скорбную попытку связи классной комнаты и госпитальной койки, ограничимся сегодня рассмотрением «Воина на Поле Брани» и не побоимся сформулировать нашу задачу на сегодня следующим образом:

**«Чему нас, педагогов, может научить Красная Армия на поле брани?»**

Но сначала — небольшая оговорка.

Говоря о школьной практике на фоне боевого опыта, мы не имеем здесь ввиду одно только ознакомление детей с картинами и сценами нашей Великой Обороны.

Как ни величавы эти образы и сцены но в повествовании о них нет ничего типично-школьного: в такой же форме сходные рассказы о героике нашего времени будут веками жить и на страницах книг и в памяти великого народа — победителя.

Не **содержание**, но **методическая** сторона работы фронта нынешней Войны — вот, что мы попытаемся использовать для нашей школьной практики.

Итак, вопрос о **методическом** использовании нынешней войны не только нынешними, но и будущими педагогами той более счастливой будущей поры, когда на фоне зарубцованных, зажитых ран и успокоенных сердец тем ярче и неомраченнее, тем выше засияет слава нашей героической эпохи.

Еще раз конкретно сформулируем мы нашу тему:

**«Каким образом конкретно — методически связать арену боя с классной комнатой?»**

**Красная Армия** на поле брани и побед. Мы знаем: никогда еще в истории народов не знавали ни побед, ни подвигов такого рода.

Как волнующе воспринималась нами весть о них волнами радио, салютами орудий и огнями торжествующих ракет над стенами московского Кремля...

Но и в победном орудийном гуле и в ликующих каскадах алых и зеленых звезд и в говоре эфира мы воспринимали грозно и едино **три** слагаемых:

**Величие Победы, жертвенных трудов и героического пафоса.**

Попробуем же эти три момента, безраздельные в своем единстве положить в основу предлагаемого рассуждения.

I. — **величие победы** обусловлено величием **идеи** и мы знаем, что нет выше той, что вдохновляла наших воинов на берегах Невы, Москвы, Кубани, Волги, Дона и Днепра: идея о защите родины, ее достоинства и чести.

Драться ради **неизвестных** целей, или ради грабежа и личных выгод — есть удел наемников и верное условие их поражения, будь то при Саламине или Сталинграде, Марафоном и Москвой.

Не знать, во имя или для чего сражаться — идеал бездушной прусской обезличивающей казармы, на глазах у нас разбитой на голову гражданами-воинами Красной Армии.

Таков элементарнейший truизм, подтвержденный мировом историей и мировой литературой, от Плутарха и до Соловьева («Толпы рабов бегут бледнея пред горстью доблестных граждан.»)

**Таков Закон Истории и Психологии: Взаимодействие ума и воли, высоты конечной цели и успеха достижения в жизни отдельного лица и целого народа.**

А теперь взгляните, как жестоко преступают этим правилом или законом в школьной практике!

Что это так — в этом наглядно убеждает нас наш персональный опыт: школьные воспоминания каждого из нас.

Так, вспоминая свои давние доброй — недоброй памяти школьные годы, я не помню случая, чтобы преподаватель, приступая к изложению **нового** предмета, счел бы нужным и полезным **пояснить** значение его для жизни, его цели или отношения к другим наукам.

Все предметы излагались с первого урока так, как будто их значение и ценность были **самоочевидны**, не нуждаясь в пояснениях.

Опуская те предметы, изучение которых начиналось в младших классах, т.е. в возрасте учащихся, когда такие пояснения едва ли были бы оправданы, достаточно остановиться на программах средних или старших классов, в частности на **Математике**.

Издавна чувствуя живую антипатию ко всем ее разделам, я быть может, примирился бы с этой абстрактнейшей из всех наук, поведай мне преподаватель в свое время о значении ее для Биологии, к которой от рождения я имел стихийное влечение.

Скажи мне мой былой учитель — образованнейший и прекрасный человек Г.Х. Херсонский, о существовании науки «Биометрики», о роли и значении Теории Вероятности для Биологии — я перенес бы маниакальную свою любовь к живой природе и на чуждое мне царство мертвых цифр и бездушных формул.

Но не то же ли с **Латинским** языком. Поведай мне тогдашний наш преподаватель (многогранно образованный но суховатый педагог С.А. Радецкий) о значении Латыни для Истории Естествознания, для знакомства в подлинниках с книгами по Зоологии XVI — и XVII-ого Века, — я с таким же упоением набросился бы на Тита Ливия и Цицерона, как на Брэма и Бюффона...

То же в области **Литературы**. Укажи мне мой тогдашний педагог — словесник, как необходимо овладение хорошим стилем речи и письма для будущего лектора — ученого, поведай он, что все великие биологи были хорошими стилистами, — с каким усердием я стал бы изучать наших писателей, каждую мелочь их лексического и литературного наследия!

И то же в отношении **Логики**! Не ограничься наш милейший старичек директор Войнаховский ссылкой на ходячее определение Логики, — «Науки о Законах правильного мышления», а подчеркни он ценность ее как орудия «Эристики» — диалектического спора в той занятой форме, как она изложена у Шопенгауэра — и отношение нас, восьмиклассников к этой науке было бы совсем иное...

Я сознательно а не случайно ограничился здесь приведением примеров упущений старой дореволюционной школы и предоставляю нынешним советским педагогам, про себя решить, насколько сходные же промахи встречаются в их современной практике.

И подводя итог тому, что было сказано о первом пункте нашего анализа, возможно сформулировать наш вывод следующим образом:

**Как невозможно воодушевлять солдат, идущих в бой, одними лишь приказами или наградами без объяснения великих целей и значения ожидаемой победы, — так же тщетны будут все старания преподавателей привлечь внимание всех учащихся ко всем наукам помощью одних отметок, без раскрытия великих целей и общекультурных ценностей даваемого знания.**

II. — Переходим к следующему моменту проводимой аналогии, к проблеме **жертвенных трудов и героич-ных трудностей**.

Что бы сказали мы о том военачальнике, который накануне штурма Мариуполя, Ростова или Киева, или, готовясь к переправе через Днепр, вздумал бы содействовать успеху дела, заявив, что «большинство бойцов не справится с задачей!»

Опорочить заранее еще не начатый тяжелый труд, внушать заранее его неисполнимость — значит подорвать заранее уверенность в себя и веру в дело.

Думать, что подобным «накликанием неудачи» можно стимулировать успех, — способны только мизантропы, люди, не способные к дерзанию.

А между тем нередко именно к такому никуда негодному приему прибегают даже в наше время некоторые педагоги, думая таким путем внести в работу класса «элементы интригующего любопытства и соревнования».

— «А теперь» — так обращается подобный горе-педагог к своему классу — «я вам предложу задачу, разрешить которую сумеют только лучшие из вас а большинство едва ли справится!»

Глупейшая «Система» и сквернейшая «методика».

И в самом деле. Если вероятность верного решения так минимальна, то не лучше ли заранее сложить оружие и примириться с неудачей, уже предусмотренной и никому неувидительной!

Насколько иначе должны звучать слова приказа истинного командира, подлинного педагога-воспитателя:

— «Как ни трудна по виду предлагаемая Вам задача, но проникшись волей разрешить ее во что бы то ни стало, Вы ее решите с полной несомненностью!»

Так, но и только так звучали и звучат приказы наших командиров Красной Армии.

Так, но и только так должны бы выражаться указания преподавателей перед началом классных письменных работ.

И там, и здесь — задача командира или воспитателя — внушить бойцам или учащимся **уверенность** в себя и в свои силы а не расхолаживать заранее предвидением возможной неудачи.

Поддержать надежду и вселить уверенность в успехи и в победу даже там, где, как на Уотсовской картине, сила упования держится на еле видимой струне...

В простейшей форме эту роль «бодрящих **положительных** прогнозов» и обратно депримирующую «**отрицательных**», мы поясним сначала на простом примере из педагогической литературы.

Маленький мальчик учится писать.

— «Не пиши такое длинное „Р“!» — говорит ему учительница — «такое длинное», «такое длинное!».. такое длинное, такое длинное.. все время слышится ребенку и живет в его внимании.. Раз! следующая буква «Р» — оказывается еще длиннее!

Почему же не сказать тотчас же: — «Дитя мое, это — очень хорошо, только напиши немного покороче и будет еще лучше! Ну, вот видишь, что ты можешь это сделать!»<sup>1)</sup>

Таково известное учение о роли положительных и негативных целях и таков его конечный заключительный итог: «Пусть никогда мысль о неудаче не приходит тебе в голову!»

Таков беспорный вывод боевого и педагогического опыта.

Именно так я лично поступал всегда, когда согласно предложению **Наркомпроса**, мне повторно приходилось проводить экскурсии в своем Музее на одном из иностранных языков с учащимися Средней Школы.

Зная хорошо характер постановки в Школе иностранных языков и не питая в этом отношении никаких иллюзий, я держался все же правила — поддерживать в самих учащихся известной доли оптимизма в отношении своих познаний.

Приступая при занятиях со школьниками к объяснениям в моем Музее на одном из иностранных языков (Немецком, Английском или Французском..) я обычно делаю вступление примерно в следующей форме:

— «Не совсем уверенный, насколько вы, учащиеся, в совершенстве овладели языком Шекспира, Гете и Вольтера, я хотел бы все же думать, что наличных Ваших знаний может быть достаточным, чтобы использовать их в разговоре с вами на одном из этих языков и попытаться Вас самих втянуть в эту беседу. Главное при этом: „Не робеть!“ старайтесь мобилизовать все ваши знания, как ни казались они скромны! „Смелое дерзание — есть половинная Победа!“»

---

<sup>1</sup> **Марциновский**. — «Нервность и Мирозерцание». 1913. стр.50. Москва. —

В этом своем методе «педагогического оптимизма» или временного «завышения оценок» знания учащихся я, строго говоря, лишь следовал былому моему учителю.. в глухой ковыльной степи Семипалатинской Области.

То было полстолетие тому назад, во время моей первой небольшой зоологической экскурсии по Юго-западной Сибири.

Вынужденный совершать большие переезды по бескрайней нелюдимой степи, я тем самым вынужден был приобщиться к новому и неизвестному мне ранее искусству — верховой езды.

С искренним чувством вспоминаю я доселе своего учителя в этой «брыкливой» неусидчивой науке, старого киргиза, мастерски сидевшего на своем буйном и наровистом «Пегашке».

Бесталанному, бездарному ко всяким видам спорта, мне тем больше приходилось удивляться безграничному терпению моего учителя в его стремлении научить меня держаться должным образом в седле.

— «Больно хорошо ездешь! Больно хорошо!» не устывая повторял мне мой учитель, видя, как я кубарем валился с лошади.

Напрасны были мои жалобы, что я с трудом удерживаюсь в стременах.

— «Ты, верно, раньше больно хорошо ездил! разучился!» — ободрял меня мой верховой учитель.

На мои повторные искренние заверения, что никогда дотоле мне не приходилось иметь дело с верховой ездой — последовало бодрое и окончательное утешение:

— «Ты будешь хорошо ездить!»

Грустная ирония! Именно то, чего я так упорно и настойчиво искал под синеврачными мундирами профессоров и педагогов, у людей, стоявших на вершине умственной культуры, — я впервые и в последний раз нашел под лисьим «малахаем» и засаленным халатом старого киргиза Зауралья: чуткость сердца, деликатность, тонкое умение щадить больное молодое самолюбие!

Нам скажут: покрывать заведомые недостатки или промахи — есть верх антипедагогичности! Потворствовать «во имя деликатности» невежеству и неумению — значит нанести двойной удар — по обучению и воспитанию! Не давши знаний, поощрять пустое самомнение.

Да, разумеется, не в пору, или, говоря точнее, неуместно применяемая мягкость в педагогике вреднее самой жесткой и суровой ферулы и в «гладиаторских» условиях борьбы за жизнь педагога стиля «Собакевичей» полезнее, чем воспитатели — «Маниловы».

Но ведь не в этом дело а единственно лишь в том, чтобы учесть **пределы, место** применения метода «педагогического Оптимизма», о котором говорилось выше.

Что методика эта неприложима при **проверке** знания — не требует особых доказательств. И, конечно, тот же мой учитель верховой езды наверное бы воздержался допустить меня к участию в киргизских конских скачках и едва ли стал бы на глазах у всех расхваливать мою езду, свались я с лошади в начале старта.

Но тем более полезно некоторое «завышение оценок», это поощрение при **первом** приобщении к какой либо науке и как средство **захватить** внимание молодежи или начинающих адептов.

В какой мере и где именно уместен этот метод завышения оценок знания и навыков — есть дело такта педагога и зависеть будет от других условий: от состава дарований и наклонностей самих учащихся, от их усердия, от содержания предмета и методики преподавания.

И тот же метод, широко и плодотворно применяемый в одних условиях, будет заведомо губителен в других, там, где наперекор всем поощряющим приемам, их полезность разбивается об абсолютную инертность и упорство Вашего питомца.

Возвращаясь к упомянутому эпизоду, можно утверждать, что если я не преуспел в искусстве верховой езды, — оставшись на всю жизнь верным только моему «Научному пегасу», то не по вине былого моего учителя — киргиза.

Не «Методика Захваливания» но полнейшая моя апатия ко всем и всяким видам Спорта — (кроме такового в области музейной..) сделали бесплодными по отношению ко мне все выгоды этого метода.

Можно уверенно сказать, что будь во мне хоть капелька «кавалерийской крови» — мой былой киргиз — учитель был бы идеальным педагогом!

III. — Продолжая нашу аналогию, мы переходим к следующему моменту: **боевому и педагогическому пафосу**.

Опять и снова переносимся на положение бойцов на поле брани и попробуем спросить себя:

— «Что двигает миллионами людей в их героической борьбе за Родину?»

Одни лишь **рассуждения** о грубости и о невежестве фашистских варваров и **размышления** о гибельности их режима, угрожающего всей культуре человечества?

Как будто ход сражений протекает по примеру шахматной доски, лишь на основе доводов от разума, а не решаясь доводами сердца!

Или мы не знаем, что противно всем расчетам «Батальон бывает иногда слабее роты и сильнее, чем дивизия» — как в этом заверяет нас герой «**Войны и Мира**» накануне Бородинской битвы.

И возможно это только потому, что высшим и решающим условием победы на войне считается отвага, чувство гнева и решимости патриотизм, вера в правоту своего дела, т.е. факторы **эмоционального** порядка.

И, конечно, не случайно с незапамятных времен истории войны с таким успехом пользуются всеми видами содействия подъема боевых эмоций, будь то воинские одеяния, боевая музыка, символика военных орденов, знамен и знаков, зажигательных волнующих воззваний, или, — в наши дни — военных лозунгов, плакатов или боевых салютов.

Хорошо известно, что в конкретном проявлении своем исход сражения определяется **эмоциональным** фактором гораздо более, чем **интеллектуальным**.

И не отрицая возрастающего требования к этому последнему по мере технизации войны, можно уверенно сказать, что никакая техника не в силах возместить нехватки боевого пыла, никогда достоинства моторов не заменят «боевого сердца».

Таково значение «боевого пафоса» и «боевой романтики» в военном деле, как важнейшего условия успеха на арене боя.

Снова переводим взгляды с этого последнего на поле мирного труда и в обстановке школьной жизни попытаемся найти полезные нам аналогии.

Не побоимся четко и решительно спросить: Чем объяснить, что современная педагогическая практика так мало склонна приносить в свою работу факторы эмоционального порядка, элементы «романтического» в познавательные устремления?

И не в смысле украшений классных комнат или школьных коридоров помощью картинок и цветов (— поскольку эти декорации не примирят учащихся с плохой отметкой и провалом на экзамене!), — но в смысле оттенения элементами эмоций самого стиля, самой техники преподавания.

Сказанное поясним примерами.

Всецело опускаю область Биологии и в частности науку о животных. И причина этому не только полное отсутствие этих наук в былой Гимназии, но фанатичная моя любовь к животным: как бы скверно ни преподавалась Зоология, но маниакальному зоологу она казалась бы «небесной музыкой». Врожденная любовь и страсть к предмету сами приукрасили бы их, эти науки, в представлении молодого энтузиаста.

Тем полезнее коснуться **Математики**, поскольку представители этой науки в годы моего учения отлично преуспели в том, чтобы мою природную к ней антипатию развить в законченное отвращение.

А между тем, как просто и легко возможно было бы и здесь внести в безжизненное царство формул дуновение дивой души!

Не в том вульгарном стиле, когда авторы задачников пытаются их оживить, вводя на положении действующих лиц «торговцев сукнами» и «бакалейщиков- чаеоторговцев» с их сомнительной манерой счета и «смешения» товаров.

Вымышленные и фальшивые эти торгашеские образы, конечно, всего менее призваны зажечь в сердцах детей поэзию математического вычисления.

Насколько проще и достойнее идея обратиться непосредственно к самим великим гениям числа и формул, чтобы на примере их горения своей наукой приобщить к ней равнодушные сердца.

Невольно вспоминается, как полстолетие тому назад четырнадцатилетним мальчиком я, перелистывая «**Ниву**», поражен был репродукцией картины, представляющей «последние минуты жизни Архимеда»: властную фигуру сиракузского мыслителя, склоненную в раздумье над своими чертежами и фигуры римских воинов — убийц на заднем плане.

Поражала мысль, что та самая наука, по которой нас натаскивали двойками, могла заполнить жизнь большого человека и предсмертные его заботы (— «Не тронь моих кругов!» — слова, будто бы брошенные Архимедом перед смертью римским воинам..)

И то же в отношении **Алгебры**. Абстрактность формулы «Бинома Ньютона» невольно мысленно переносилась на носителя этого имени. В итоге — представление о Ньюtone, как о громадном парике, охваченном цепями цифр и гирляндами из формул...

Это — о Ньюtone, быть может самом «Человеческом» из всех великих гениев числа и формул.

Расскажи нам кто-нибудь о том, **чем** были эти формулы для самого создателя «Принципия», для Ньютона, как трепетал он в радостном восторге при своих открытиях, как раздраженный недоверием к его работам он готов был навсегда оставить ту науку, без которой жизнь была ему не в жизнь!

Да, поведай нам в ту пору кто-нибудь об **этом** Ньюtone, — живом, ликующем, страдающем и негодующем — насколько иначе представились бы нам цепные формулы его «Бинома»!

Вспоминаю **логарифмы**. Самый вид логарифмических таблиц, бесчисленных колонок пятизначных чисел с их тоскливым повторением — как совершенно непохоже это было на цветистые наряды бабочек и птиц, с самого детства моего исполненных в моих глазах великого очарования.

И помнится, как, глядя на унылый, как осенний дождь, набор логарифмических рядов, я мог лишь соболезновать труду наборщика, корректора и составителя этих таблиц.

А между тем, узрей я, что последний (Е.М. Пржевальский) был не более, не менее, как брат великого исследователя Центральной Азии, — **Н.М. Пржевальского**, и что открытия последнего возможны были только при использовании этих самых логарифмов, без которых ориентация в пустыне также невозможна, как в открытом море...

Как совсем иначе посмотрел бы я на эти нудные таблицы!

Мысленно я набросал бы следующую картину:

Необъятная, бескрайная пустыня. Караван верблюдов. Золото песков. Походные шатры. Стоянка у подножья Тибета. Видная фигура Пржевальского с секстантом, вопрошающего солнце о дальнейшем направлении пути. И тут же опаленные и запыленные странички Логарифмов — верные истолкователи таинственного языка секстанта.

Или, — новый образ, новая картина...

Долгая 9-ти месячная ночь на крайнем Севере. Громады ледяных торосов, освещенные лишь северным сиянием и затерянные в снеговых сугробах рослые фигуры двух завоевателей далекой Арктики.

Стоянка Фритьофа **Нансена** и его спутника близ Северного Полюса. — Палатка, нарты и последние две ездовые лайки.

Полная оторванность от остального мира, от общения с людьми, ибо задолго до победного гудения аэропланов и победа над пространством волнами эфира.

Пальцами, сведенными от стужи, два героя Арктики пытаются узнать, куда закинула их страсть научного искания: один с секстантом, направляемым на звездный свод, другой — по закопченным и просаленным страницам логарифмов силится прочесть путь к полюсу, или дорогу к Родине.

И там, и здесь, и в оттенении золотом песков пустыни и в оправе серебристых ледяных полей — странички Логарифмов в роли «нити Ариадны» на пути к спасению и славы.

Так примерно прозвучало бы мое вступление к уроку, посвященному великому открытию Нэпира, если бы на мою долю выпало быть математиком а не биологом.

Нетрудно видеть, что успехом этого введения я всего менее обязан был бы внешним, зрительным, наглядным образам или пособиям: картинам, книгам, картам и портретам...

Если в первом приведенном эпизоде с Архимедом, роль посредника сыграла иллюстрация из **Нивы**, то во всех других примерах всякие «наглядные пособия» не так уже обязательны и отступают перед действием живого чувства и живого слова...

Таково суждение наше о необходимости **педагогического пафоса** для классного преподавания. Она — не меньшая, чем **боевого пафоса** для воина на поле брани.

Что сказали бы о командире отделения, который направляя свою часть в атаку, вздумал бы напутствовать ее словами вялыми и нудными, едва пригодными для обывательского разговора...

Каким образом планировать атаку, с фронта, с тыла или с флангов — есть вопрос военной тактики и подлежит холодному расчетливому обсуждению.

Каким оружием — секирами и бердышами или минометами и автоматами — зависеть будет от эпохи, от «культуры» данного народа и его технического оснащения.

Но **как** осуществлять атаку, как на деле выполнить ее для сокрушения врага — есть всего прежде дело мужества, отваги, боевого пафоса и темперамента, будь то на Чудском озере, на Куликовом поле, при Бородине, под Плевной, Перемышлем или в наши дни под Киевом и Сталинградом.

Но не то же ли и в **Педагогике**?

Что именно Вы будете преподавать, в каком объеме и в каком порядке, на каком конкретном материале будете Вы излагать Вашу науку — это может не от Вас зависеть, но от состоянии науки, качества программы и учебников, от лимитированности времени, состава Класса, оборудования Школы.

И планируя урок Вы, разумеется, учтете все эти моменты — холодно-рассудочно и строго.

Повторяю: здесь Вы будете зависимы от ряда факторов и обстоятельств, над которыми Вы будете **не** властны!

Но не то в вопросах **стиля, формы, самого характера преподавания**.

Как и насколько Вы стараться будете увлечь и захватить, зачаровать Ваших учеников **любовью** к Вашему предмету, в какой степени Вы приоденете Ваши слова и мысли в форму, отвечающую **радостному** восприятию и **радостным** запросам Вашей юной аудитории — все это целиком будет зависеть только и единственно от Вас.

И никакие ссылки на «технические», внешние преграды, на несовершенство оборудования и программ не смогут оправдать Вашей сухой, казенной, монотонной, слишком «резвой» речи, как не в состоянии заставить позабыть о ней самые полные наборы аппаратов, атласов, таблиц, скелетов, чучел, банок, склянок и других пособий классного наглядного преподавания.

И как бы ни старались Вы наглядно обставлять Ваши уроки этой внешней декорацией Вы не избегнете упрека, в свое время брошенного в адрес бесталанных но старательных тупиц: «Коль в тебе чувства нет — весь этот труд бесцельный!»

Мы кончаем. И итоги аналогии, которую мы попытались провести между ареной боя нынешней войны и классной комнатой, между работой воина и педагога, — Вы позвольте мне облечь в тройное признание и в тройной призыв:

Во первых: Не утаивать конечных целей излагаемых предметов.

Во вторых: Стараться не обескураживать учащихся сомнениями в успехе.

Наконец: Не игнорировать эмоциональных факторов преподавания.

Те же три тезиса возможно уложить в три следующие афоризма:

Будем помнить, что наука служит жизни а не жизнь для науки, что действительно запоминается — только любимое, и наконец, последний афоризм:

«Пусть всегда и всюду, на полях сражений или в классной комнате, — „Победа предваряет Бой“!»

---

## Часть II: как методически связать работу госпитальную и школьную?

Переходим ко второй проблеме, подлежащей рассмотрению:

Что может дать нам, педагогам, воин Красной Армии под госпитальной крышей? Как связать взаимно «Кафедру» и «Койку»?

Знаменательная скорбная задача!

Скорбная, поскольку предстоит переступить пороги Госпиталя, ознакомиться с их временными обитателями, увидеть картины величайшего трагизма.

Знаменательная, ибо предстоит дополнить классный опыт — госпитальным: на общении с больными или ранеными научиться обхождению со здоровыми, прочесть на искаженных лицах то, чего не дочитали мы в улыбках нашей молодежи.

Раненные Воины на госпитальных койках! Сколько их прошло за эти годы у меня перед глазами! Тысячи, десятки тысяч.. Образы, незабываемые по трагизму, по рождаемому ими чувству горести и сострадания.

Вот — рослая и стройная фигура юноши, задрапированная сверху донизу халатом. Ловкое, увы! привычное движение корпуса, халат соскальзывает с плеч и перед нами образ, уступающий по целости «милосской статуе»!

Высокая фигура молодого воина без всякого следа обеих рук, отрезанных у самых плеч... Торс, ноги Антиноя, гордо вскинутая голова на стройной шее, но напрасно глаз Ваш ищет продолжения знакомых линий: руки вылучены в плечевых суставах...

И при виде этого подобия расколотой «Киприды» мысль жгучая и скорбная охватывает Вас: «Как будет жить эта живая Герма?!»

Ваша мысль прерывается. Вас просят несколько посторониться, дать дорогу медсестре, несущей на руках больного.

Вы невольно отступаете... Но что это? То, что Вы видите так жутко-необычно, что не сразу Вы осознаете всю трагедию происходящего.

Поспешно, чуть не бегом молодая девушка пронесит перед Вами торс, да именно один лишь торс живого человека, с головой, руками но без всякого следа обеих ампутированных ног!

Невольно вспоминается, что сходную картину Вам когда то уже приходилось видеть: переноску человеческого торса... Было это при разборке и перенесении в музейных залах статуи Лисипповского «Апоксиомена».. Перепиленная пополам фигура стала вдвое легче и доступнее для переноски...

Но ведь то был *gunc*! А здесь? Только теперь Вам ясно, почему так быстро и легко тщедушная сиделка пронесла живого, взрослого мужчину.. Ведь несла она лишь половинного по весу человека!

И опять мучительный вопрос: Как сложится в дальнейшем жизнь этого «живого торса»? И усиливая до предельного трагизм, этот «торс» приветливо Вам улыбается, как улыбается и юная сиделка необычной своей ноше...

Не успели Вы притти в себя от страшного видения, как новый образ, еще более кошмарный, фасцинирует Ваше внимание.

Перед нами — распростертая на койке мощная фигура рослого красноармейца.

Не в пример двум предидущим случаям, здесь вражеская мина пощадила руки, ноги но разбила самое неповторимое, что существует в жизни....

Перед нами человек, утративший.. лицо, в самом буквальном смысле слова.

Несколько пониже глаз — одна сплошная красная зияющая яма, без зубов, без губ, без языка, без носа.. лишь одна уже затянутая рана, рвано обрамленная мозолистой кроваво- красной тканью.

Человек, лишившийся «лица». Разбито «зеркало души», на век утраченная речь и мимика. — На век потерянная власть улыбки!

И сопоставляя эти три гнетущих образа, «живую герму» и живой безногий торс, и «обезличенное тело» — мысль терялась в скорбном приговоре...

И лишь припоминая робкую улыбку, промелькнувшую на молодом лице «живого торса» и при виде пожилого воина, навек ее лишенного, мне стало ясно, кто из трех дорожке заплатил за будущее счастье и улыбки Родины...

По счастью поражения описанного рода относительно не часты и громаднейшее большинство больных и раненных готовилось по выписке из Госпиталя если не для поля битвы, то для мирного труда.

Но независимо от рода и объема поранений, поражало то, как разное реагировали самые больные на свои увечья: там — болезненно и депрессивно, здесь — стоически, или порою даже с героичным оптимизмом.

Такова та аудитория, что встретила бы Вас в тиши Госпиталей.

И вот, охватывая общим взглядом мною проведенную доселе госпитальную работу — можно подитожить ее в следующих тезисах:

I. **«Равнение по слабым»** (Не «слабейшим!»). Обслужить «лежачих» но не слишком тяжело-больных и раненных в самих палатах более желательнее и неотложно, чем работать в госпитальных «клубах» для «ходячих» раненных, имеющих в своем распоряжении гораздо больше средств или возможностей разумного самостоятельного развлечения.

II. **Индивидуализация** подхода лектора в каждой Палате и у каждой койки. При наличии среди больных безруких и безногих Вы не будете, беседуя на тему о Происхождении Человека восторгаться совершенствами строения человеческой стопы и кисти.

III. **Борьба с усталостью:** Бодрое, радостное, «праздничное» проведение занятий. Жесткое категорическое избегание утомляемости аудитории. Занятность, увлекательность тематики, формы ее подачи. Лекции, не отвечающие этим требованиям — абсолютно не терпимы в госпитальной практике.

Мы очертили **три** ближайшие наметки, продиктованные этой госпитальной практикой.

Естественно спросить: Что общего между занятиями в Школе и в «Палатах» Госпиталя, между «Кафедрой» и «Койкой»?

Отвечая на вопрос, мы ограничимся двояким утверждением:

- А. Ни о каком отождествлении школьной практики и госпитальной, по культурному обслуживанию раненных, не может быть и речи: каждая из них имеет специфичные свои черты, определяемые разными задачами, различной обстановкой и неодинаковым составом «потребителей».
- В. При всей своей глубокой специфичности, обслуживание госпитальных раненных вскрывает ряд приемов или методов, учесть которые небесполезно школьному работнику в его обычной, повседневной классной практике.

Не трудно видеть, что насколько первый тезис представляется трюизмом, убедительность второго может показаться спорным. Обратимся к рассмотрению этого второго тезиса.

В основание последующих рассуждений мы положим парафразу хорошо известного академического изречения:

**«Раненные и больные помогают должному обслуживанию здоровых»** («Инсани — санос доцент»)

Применяя этот тезис к занимающему нас вопросу, можно выразить его формулятивно следующим образом:

**«Культмассовая госпитальная работа, как проверка эффективности приемов классного преподавания»**

В какой мере это положение реально — в этом без труда возможно убедиться, если, возвратившись к вышеприведенным трем исходным нормам госпитальной массовой работы, сопоставить их с потребностями **школьной практики**.

Мы начинаем с пункта 1-ого: **«= Равнение по слабым!»**

Как в больничной госпитальной практике внимание лектора центрируется на лежачих, «коечных», «носилочных» больных, а не «ходячих», — совершенно также в центре интересов классного преподавателя желательно иметь учеников, нуждающихся в помощи, а не «отличников» и еще менее так называемых «Вундеркиндов» с ярко выраженными природными талантами.

А между тем, как часто прежние преподаватели (и только ли они!) грешили в этом отношении, уделяя наибольшее внимание талантливым ученикам в ущерб лишь средне- одаренным.

И, однако, поступая так, обычно забывают, что «большие люди» пробивали себе путь к признанию в любых условиях и часто вопреки влиянию семьи и школы (Карл **Линней**, Чарльз **Дарвин**, как и многие другие..)

Но и там, где обстановка школьная или семейная благоприятствовали выявлению призванию и талантов, обладатели их сами находили нужных для себя учителей (Шахматов, Пирогов) среди профессоров и не довольствовались Средней Школой.

Но не то — так наз. «Средний», «заурядный» ученик. Здесь слишком часто только от участия и роли школьного учителя зависеть будет пробудить в ребенке дремлющие интересы или заронить их вновь в нейтральные и «тусклые» по виду души.

Помнится, как при работе в госпиталях, по палатам, и показывая принесенные с собой картины или препараты, я с настороженным и щемящим чувством подходил к особо трудно- раненным, тая надежду вызвать на лице у них следу участия и временного просветления.

— «Улыбнется или нет?» — невольно спрашиваешь про себя, показывая трудно-раненному феерические краски экзотических чудесных бабочек и птичек в переносных небольших витринах...

— «Улыбнется.. значит отзывается еще его душа красотам мира!»

Но не так ли и в общении с учащимися Средней Школы?

Пусть не так уже нуждаются в содействии и помощи учителя «отличники», готовые и сами стать на свои ноги, опираясь на свои природные таланты.

Но тем более ответственно общение со «средними» по дарованию детьми и всего больше при работе с теми, где от педагога, его чуткости и знания зависит пробудить таящиеся силы, неосознанные устремления..

Как работающий в Госпитале главную свою заботу полагает на обслуживание тяжело- больных и своим высшим достижением считает пробудить улыбку на лице, отвыкшем улыбаться, так и в школьной практике крупнейшим достижением педагога следует считать обнаружение скрытого таланта а не «пародирование» уже известным.

Повторяю: высшим достижением любого педагога будет — пробудить эту живую искру в детях трудно воспитуемых, в натурах, мало ярких, мало выразительных, считавшихся дотоле ограниченными и «бездарными».. Раздуть до пламенеющего факела едва лишь тлевшую и даже отрицаемую искру — означает высшую степень успеха и победы всякого учителя и воспитателя...

Мы переходим к следующей норме **госпитальной** а тем самым до известной степени и **школьной** практики.

Ее эпиграфом я склонен взять классическую фразу, послужившую началом для второго знаменитого романа Льва **Толстого**:

Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по своему.

И в самом деле. При работе в госпитальных клубах — никаких особых методов не применяется: на общем фоне относительного благополучия психического состояния раненных, работа с ними та же, что и со здоровыми в казармах или лагерях.

Не то в занятиях в Палатах с тяжело-больными.

Каждая из них, этих палат, имела свой особый специфичный отпечаток и определялся он не только общим состоянием больных но и наличием особо трудных пациентов.

Но как раз именно это обстоятельство определяло если и не содержание беседы, то подбор примеров и характер, стиль аргументации методике, манеру самого подхода к каждой койке, к каждому больному.

Помнится, как далеко не сразу мне, старому, опытному лектору, лишь в госпитальной практике раскрылась та простая истина, насколько форма и методика подачи знания зависит от природы «потребителя».

Только работая из года в год в госпиталях, обслуживая тысячи, десятки тысяч коечных больных и раненных, мне стало ясно, в какой степени состав Палаты предопределяет содержание и форму лекций, стиль и тембр проводимой в ней беседы.

Но не то же ли и в школьной практике?

Кому из педагогов, или бывших раньше в положении учащихся не памятно, как разнится порой состав этих последних в сходных, параллельных классах, и что эта разница тем большая, чем более посредственна и разнородна успеваемость учащихся того же класса.

Все «Отличники», учащиеся «Золотой Доски», — гораздо более похожи друг на друга, чем учащиеся «средняки», в числе которых всего чаще попадаются натуры с яркой специфичностью запросов или дарований а тем самым с «заторможенностью» интересов к остальным наукам.

Хорошо известно, что как раз из этих «однолюбов», наделенных от рождения «идейным флюсом», выходили часто выдающиеся деятели в облюбованной им сфере знания и при том ценой жестоких столкновений и борьбы с казенной «уравниловкой» и обезличивающей системы Школы.

Но не менее известно, что как раз такие рано проявившиеся энтузиасты доставляют всего более хлопот работе классного руководителя за трудностью решить, где в этом раннем самоопределении — предпосылки будущего «мастера», и где — губительная «цеховая узость».

Именно такими однобокими в своих влечениях «скороспелки» всего чаще представляются во мнении массового педагога в положении «Енфанг terrible» — хлопотливых, беспокойных элементов класса, неспособных уложиться в общепринятые рамки школьной жизни.

Но и соглашаясь даже, что не малое число таких односторонних дарований угасает в положение «пустоцветов» (— как и многие «отличники» и «лауреаты Золотой Доски») — единственный совет, который можно дать преподавателю в подобных случаях, сводим к призыву «**Индивидуализировать!**» Понятно, почему.

Как в госпитальной практике, в той же палате, отведенной сходным поранениям, **нет** двух больных, которые переживали бы свои недуги совершенно одинаково, так в том же классе **нет** и двух учеников, тождественно воспринимающих одно и то же объяснение, тот же урок того же педагога.

И как нет во мнении вдумчивого медика «болезней сердца», «печени» и «легких» **вообще**, а есть только больные сердцем, печенью и легкими «Сергеевы» и «Николаевы», переживающие самобытно и по своему те же болезни, — также **нет** во мнении вдумчивого педагога невнимательных, ленивых, неспособных «**вообще**» детей, — а есть только ленивые и невнимательные, нерадивые «Сережи» или «Коли», недостатки или упущения которых могут корениться в совершенно разных и порой диаметрально противоположных свойствах: там — в апатии ко всякой умственной работе, здесь — в чрезмерном рвении лишь к одному предмету, или ко всем прочим, кроме именно предмета данного преподавателя.

Последний тезис нашего сравнения палатной койки с классной комнатой. Мы можем выразить его коротким лозунгом:

«**Борьба, со скукой, переутомлением!**»

Не успели мы произнести эти два слова, — как уже звучат знакомые и ожидаемые наперед упреки и протесты.

— «Избегание утомления и скуки!» — так ответят нам — «уместно выставлять девизом зрелища — Кино, театра, цирка и эстрады, вообще общественного развлечения а не девизом Школы, цель которой — обучать, воспитывать а не рассеивать и забавлять.. не в этом ли — так скажут нам — различие в работе популяризатора-массовика и школьного преподавателя: Там — поучительное развлечение, здесь — обязательное обучение! Мешать два эти ремесла — так скажут нам словами гениального поэта — есть тьма охотников, мы не из их числа!»

И развивая, углубляя приведенные сомнения, нетрудно отразить их в следующей форме:

— «Есть же разница между эпизодической беседой в Госпитале и систематическим учебным курсом классного преподавания. Дело одно — эпизодическое яркое живое слово однократной лекции, другое — длительное, „будничное“ изучение предмета. Та — полнейшая факультативность, безответственность, здесь — обязательность работы и контроля.»

Таковы естественные и простые возражения. Столь же естественно и просто сделать их отвод.

Для этого мы в целях большей ясности наглядно сопоставим еще раз задачи госпитальной лекции и классного преподавания.

Там, в госпитальной практике — факультативность: хочешь — слушай лектора, не хочешь — спи! Ибо, как я обычно говорю лежачим, коечным больным перед началом моей лекции: «Кто хочет — пусть спокойно спит. Именно сон для Вас сейчас всего дороже!»

Это — при работе в госпитальной обстановке. Излагая свой предмет, Вы ни в малейшей степени не решаете его фактического усвоения Вашей аудиторией...

А в Классе? Правда, Вы не говорите, приступая к объяснению урока: «Спите себе на здоровье!» Вы словами этого не говорите. Но имеете ли Вы возможности и силы гарантировать фактическое усвоение или хотя бы лишь прослушание Ваших объяснений?

Или мы не знаем, как наши питомцы в Школе могут, сидя в классе, слушать и не слышать и глядеть, не видя!

Разве мы не знаем, что фактическое усвоение предмета производится по преимуществу за счет штудирования (скажем проще, откровеннее: «зубрения»!) учебников а не в итоге однократного прослушивания классных объяснений.

Будь оно иначе — не стоял бы так остро вопрос ни об Учебниках, ни об условиях занятий на дому и подготовке задаваемых уроков.

Откажитесь от учебников и задания уроков на дом (как — увы! — в эпоху необдуманного «романтизма» это временно практиковалось..) и неусвояемость фактического содержания Вашего предмета выявится с полной несомненностью, по крайней мере, большинством Ваших учеников.

И как бы Вы ни умножали общего числа уроков, как бы планомерно ни проводили их, — но эффективность самого прослушивания их **всеми** Вашими учениками не повысится. И внешне соприутствуя на Ваших объяснениях, Ваши питомцы неосознанно для вас могут **психически отсутствовать**, не слыша, не прослушав, но «прослышав» Ваши объяснения, пропустивши их «мимо ушей».

И есть, поверьте, лишь один прием заставить вашу молодежь присутствовать не только телом но и всей душой при Ваших объяснениях — это облекших их в живую увлекательную форму!

Существует лишь одно действительное средство обеспечить максимальное внимание класса, это: не давать ему томиться и скучать, т. е. то самое, что — как мы видели, является важнейшим правилом работы в госпитальных стенах.

Но тем самым не сближается ли метод госпитального и школьного преподавания?

И вспоминая сотни моих лекций в госпитальных стенах, я переживаю вновь их бодрое живое слово, вопреки тяжелым сценам типа приведенных или трудному, инертному составу многих групп.

Бывали случаи, когда поддавшись этой сниженной настроенности аудитории, мажорно начатая речь снижалась тонусом и тембром и тогда беседы или лекции определенно складывались неудачно. Лично я считал их сорванными вопреки их внешнему благополучию: идейного контакта, близости психической не удавалось в этих случаях наладить между мной и аудиторией а при отсутствии последнего слова мои звучали лишь словами и не западали в души.

И обратно, стоило мне не поддаться депримирующим настроения, взять себя «в руки» и нажать «духовные педали» и нередко (правда, не всегда!) мне удавалось собственной активностью преодолеть пассивность аудитории.

Но спрашивается: Не то же ли и в классной обстановке? в школьной практике?

Пусть каждый Ваш урок, при том не только объяснительная часть его, но даже более формальные и прозаические стороны и стадии, как задание уроков и опросы, облекутся в «праздничные» одеяния, пусть каждый Ваш урок всегда и неизменно протекает с «праздничным» подъемом!

И опять, и снова слышатся слова недоумения: «Что ни урок — то праздник?! Сто уроков — сотня праздников! Не многовато ли?» Так ли полезно превращать школьные годы для учащихся в сплошные «фестивали»? Ведь сама то жизнь, для которой мы готовим нашу молодежь, совсем не «фестиваль»! И если годы школьного учения суть подготовка, предварение «Школы Жизни» той же молодежи, то разумно ли показывать ей с кафедры одни лишь «розы» и замалчивать о «терниях»?

Это — во первых и теперь второе: Хватит ли энергии у педагога? Превращать каждый урок в подобие праздника — не значит ли всю жизнь класса превратить в сплошное празднество сомнительного свойства?!

Таковы естественные два сомнения. Попробуем их ликвидировать.

Полезна ли система «праздничных уроков» для самих учащихся и не рискуют ли уроки превратиться в некое подобие «педагогических агиток» понижая этим самую воспитательную ценность школы, как преддверия для «Школы Жизни»?

Не боясь упрека в парадоксе, мы определенно заявляем, что **главнейшая задача классного преподавания и сводится к учебной агитации**, в сравнении с которой все другие функции преподавателя, как задание

уроков и проверка знания учеников, являются второстепенными, вернее падая на ту же рубрику «идейной агитации».

И в самом деле. Если точно главная задача классных объяснений — заронить или упрочить **интерес** учащихся к предмету а совсем не излагание содержания учебника (раз все учащиеся — грамотны!) и не разметки или исправления учебников (раз все учебники — хорошие!) то в чем же основная ценность классного урока, как не в убежденном, знающем горячем слове классного преподавателя?

Именно в этом смысле каждое даваемое объяснение имеет целью — захватить, зачаровать, заморозить детей в такой же степени, как лектор-агитатор пламенной речью зажигает многолюдное собрание.

И как участник митинга, захваченный оратором, охотно обратится к книге сходного же содержания (ибо в ушах его еще вибрируют горячие слова оратора..), также захваченный горячим словом педагога ученик сумеет примириться даже с суховатым содержанием учебника, поскольку содержание его овеяно горячим словом, пережитым в Классе.

Сказанное не должно, конечно, понимать, как полное отождествление манеры, стиля митингового оратора и классного преподавателя: от такта этого последнего зависит не придать уроку стиль «агитки» и «митингования».

Но основным моментом сходства выступления оратора на митинге, лектора в Госпитале или педагога в Классе мы считаем то, чтобы даваемые знания и сведения не «говорились» только но «**переживались**» говорящим.

В этом смысле каждый объясняемый урок есть всего прежде не снабжение «сведениями» но «зарядка» интересом и влечением к последним: заправление учащихся «горючим».

Семьдесят уроков — семьдесят «заправок».

И как в мире мертвого бездушного мотора, заправлять мотор возможно только при наличии «горючего», — так и в живом животворящем царстве духа, в области «идейного горения» делиться им способен только тот, кто обладает им в избытке.

И как в пляске мертвых атомов и электронов механическому их движению на известной стадии сопутствует образование тепла и света, — так и в мире духа творческое яркое переживание идей способно излучать вокруг себя духовное тепло и свет.

Но это излучение идейного тепла и света и является тем состоянием «радости» и «праздничного настроения», о котором говорилось выше, как о неотъемлемом, первейшем требовании к педагогу.

Но ведь если так — то ратовать за это «праздничное настроение» указывать его достоинства и преимущества в сравнении с отсутствием «идейного горения» столь же оправдано, как сомневаться в преимуществе тепла и света перед холодом и мраком...

Наконец, последнее сомнение. Не потребует ли это неустанное «горение» чрезмерной траты жизненной энергии со стороны преподавателя? Не угрожает ли чрезмерное его горение и преждевременным «сгоранием»?

Я думаю, что ставить так вопрос — способны только люди, непричастные к педагогическому званию, не-педагоги, вообще лишь люди, далеко стоящие от умственной культуры.

Подлинные педагоги знают, что изматывают, утомляют их не те уроки, что проводятся с горением и энтузиазмом, но обратно те, которые проходят вяло, нудно и для класса, и для педагога.

И обратно, кто из нас не знает этого бодрящего и радостного чувства общего подъема сил, которое обычно следует после удачно, живо, горячо, энтузиастично проведенной лекции, после удачного, т.е. с подъемом проведенного урока.

Но отсюда — вывод: неизменная предельная занятность, увлекательность, **эмоциональность** речи перед госпитальной койкой или с классной кафедры.

Урок и лекция, лишённые душевного подъёма и прошедшие лишь «хорошо» а не «блестяще» следует считать за «неудачные!»

Как то недавно, стоя у трамвайной остановки многолюдного Замоскворечья, я случайно уловил среди чужих людей, толпившихся на тротуаре, пожилого инвалида в штатском, пристально-приветливо смотревшего, как мне казалось, в мою сторону.

Лицо его казалось мне знакомым. — «Извините, мы должно быть с Вами где то уже виделись?» спросил я, отвечая на его зовущий взгляд.

— «Ваш бывший слушатель по Госпиталю 4623, из палаты командиров» — отвечает инвалид. — «Вот видите, уже хожу, а мы, мои товарищи и я, по выписке из Госпиталя часто вспоминаем Ваши лекции в палатах.. Мы тогда же, уходя из Госпиталя, подали Командованию коллективный адрес с выражением Вам благодарности... Самое лучшее, что сохранилось у нас в памяти от Госпиталя это — Ваши лекции!»

— «Спасибо на хорошем слове и на доброй памяти!» — так, помнится, ответил я, — «но только Вам, как проходившему программу Средней Школы — многое, рассказанное мною, было, вероятно, уже ранее известно..»

— «Так то так,» послышалось в ответ. «Да, разве так преподавали нам? Серо и скучно, почему тогда же все и позабылось!»

Двойственное чувство сохранилось у меня от этой встречи.

Было радостно при мысли, что своим горячим словом мне дано было когда то скрасить тягостные дни лежания больных и раненых на госпитальных койках.

Одновременно другая мысль порождала грустное недоумение:

Неужели этому герою-командиру так необходимо было предварительно пройти через героику Войны и горе госпитальных стен, чтобы услышать в первый раз науку в ярком, убежденном изложении?

Неужели ясные улыбки нашей школьной молодежи менее способны вдохновить горячее живое слово, чем овечьи скорбью лица обитателей больничных коек?

Этим небольшим экскурсом в жизнь и ее итоги Вы позволите мне закончить основную но не завершающую часть нашего странного пути — от поля битв и госпитальных коек — к классным комнатам и школьным кафедрам.

И концентрируя формулятивно наши основные выводы, мы можем их представить в следующем виде:

Памятуя о фундаментальных трех слагаемых успеха Воина на поле брани:

**Понимания величия идеи, вдохновляющей к борьбе.**

**Готовность жертвенных трудов, уверенность в успехе и**

**Наличие боевого пафоса.**

Положим эти три момента в основание классного преподавания.

В итоге — **три** призыва, лозунга и пожелания:

I. Не утаивать, не укрывать конечных целей и значения (в жизни и различных формах деятельности и призвания) преподаваемых наук.

II. Не обескураживать заранее предсказыванием неудачи и сомнением в успехе.

III. Не игнорировать эмоциональных факторов, этого первого условия успеха всякого преподавания.

Обращаясь к более прискорбным аналогиям, внушенным госпитальным опытом, возможно следующим образом связать его со школьным опытом:

IV. Уделять предельное внимание **средним** по способностям ученикам, особенно определившимся в своих научных интересах.

V. Возможно больше **индивидуализировать** подход к учащимся, учитывая **специфические** наклонности и дарования при оценке успеваемости каждого ученика.

VI. Избегать смертельного греха преподавания: **томления и скуки**.

Таковы **шесть** основных руководящих выводов, **шесть** норма практического оперирования в школьной практике: Борьба за яркость цели за уверенность в успехе, за равенство по «слабому» (но не слабейшему!), за право индивидуальности, за радость познания!

И все же, как ни обязательны, как ни бесспорны эти **шесть** заветов, но заканчивать на них беседу, посвященную «**Войне и Школе**» — значило бы умолчать о самом важном и решающем моменте в их сопоставлении.

В чем же главнейшее влияние Войны на Школу? И каков тот общий сдвиг в методике преподавания, который, порожденный этой величайшей мировой трагедией, оставит длительный глубокий след во всей грядущей умственной культуре? Где и в чем искать этот духовный выигрыш культуры, купленный столь небывало дорогой ценой?

В искании ответах на вопрос, вернемся к той исходной нашей установке, о которой говорилось выше во вступлении к нашей беседе.

Эту основную установку мы — согласно предидущему — могли бы выразить двумя словами: *Пафос Жизни*, будь то на полях сражений, или в госпитальных стеках.

Это — пафос сердца, пламенеющего ратным подвигом под грудью декорированной золотом, эмалью и рубинами или безвестной жертвой нравственного подвига, незримо отданной культуре Родине.

Как сложится грядущая культура мира, в какой степени «мечи перекуются на орала» — этого никто не знает.

Но одно мы знаем достоверно, ибо это убеждение наше укрепилось огневою пробой величайшей мировой трагедии, раскрылось для миллионов только в ее грозном пафосе, то убеждение, что этот пафос, эта величайшая ответственность перед собой и перед Родиной — должны овеять видимо или незримо каждое достойное призвание и в обстановке мирной жизни.

**Осознать, усвоить пафос, героизм нынешней эпохи и переключить его на пафос мирного труда!**

Показывая детям, как мельчайшие по виду, малозначащие факты, навыки и знания призваны служить великим целям, **научить** детей увязывать свои очередные, будничные повседневные занятия с **большой идеей**: такова важнейшая задача каждого теперешнего педагога!

Все мы знаем, что по окончании войны перед истерзанной победоносной Родиной встанет гигантская задача: **исцеление ей нанесенных ран**.

Но в этой необъятной творческой и героической работе самая решающая роль падет на нынешнее молодое поколение и всего прежде на те возрасты, которые не доросли до боевого фронта, но тем более знакомы с жертвами и подвигами боевого тыла.

Донести до этой нашей смены, этих будущих делителей нашей великой Родины — картины, образы, порывы, навыки, рожденные Войной, не дать этим событиям утратиться из памяти и потерять свою великую культурно-воспитательную силу — такова важнейшая задача каждого теперешнего педагога.

В этом смысле разрешите мне дополнить предыдущие **шесть** нормативных выводов последним, заключительным **седьмым** заветом, нравственно объединяющим бойца на поле брани, раненного госпитальной койки и учителя за классной кафедрой:

**Борьба за пафос и патриотизм мирного труда!**

Позвольте думать, что на этом понимании взаимодействия **Войны и Школы** мы сойдемся с Вами и как **Педагоги**, и как **Патриоты!**

Август. 1944. — Москва.