П. Ѳ. Каптеревъ.

ДИДАКТИЧЕСКІЕ ОЧЕРКИ.

ТЕОРІЯ ОБРАЗОВАНІЯ.

Изданіе второе,

переработанное и расширенное.

ПЕТРОГРАДЪ.
Книжный складъ „**Земля**“. Невскій пр., 55.
1915.

П. Ѳ. Каптеревъ.

ДИДАКТИЧЕСКІЕ ОЧЕРКИ.

ТЕОРІЯ ОБРАЗОВАНІЯ.

Изданіе второе,

переработанное и расширенное.

ПЕТРОГРАДЪ.
Книжный складъ „Земля“. Невскій пр., 55.
1915.

1937

БИБЛИОТЕКА
КОММУНИСТИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ
1688
31

Типографія „ВИКТОРІЯ“ Знаменская ул. 17. Тел. № 32-48.

Оглавленіе содержанія.

ЧАСТЬ I.

Историческій очеркъ дидактики.

Главы: стран.

I. Вольфгангъ Ратихій 5
II. Амосъ Коменскій 12
III. Генрихъ Песталоцци 26
IV. Іоаннъ Гербартъ. 39
V. Адольфъ Дистервегъ. 52
VI. Экспериментальная дидактика.—Общій выводъ 63

ЧАСТЬ II.

Образовательный процессъ—его психологія.

VII. Образовательный процессъ съ общепсихологической точки зрѣнія. 80
VIII. Образовательный процессъ, какъ выраженіе внутренней самодѣятельности человѣческаго организма 92
IX. Образовательный процессъ, какъ развитіе способностей 101
X. Объ отношеніи формальной и матеріальной сторонъ образованія и о разносторонности образовательнаго процесса 112
XI. Нравственно-эстетическій элементъ въ образовательномъ процессѣ. 123
XII. Общественная сторона образовательнаго процесса 144
XIII. Главнѣйшія измѣненія образовательнаго процесса примѣнительно къ основнымъ физикопсихическимъ свойствамъ человѣческой природы.—Общій выводъ. 176

ЧАСТЬ III.

Составъ общеобразовательнаго курса.

XIV. Начало пользы при выборѣ предметовъ общеобразовательнаго курса 188
XV. Логическая точка зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса—распредѣленіе учебныхъ предметовъ на историческіе и раціональные, классическіе и реальные 199
XVI. Составъ общеобразовательнаго курса и педагогическая оцѣнка отдѣльныхъ предметовъ, въ него входящихъ. 212

ЧАСТЬ IV.

О педагогическомъ методѣ.

	стран.
XVII. Общая характеристика педагогическаго метода	234
XVIII. О согласованіи школьнаго обученія съ общимъ характеромъ мышленія образуемыхъ	246
XIX. Историческій очеркъ ученія о дѣтскихъ интересахъ, его теорія и практика	258
XX. Исторія наглядnаго обученія	280
XXI. Теорія нагляднаго обученія	296
XXII. Примѣненіе школьнаго обученія къ нѣкоторымъ частнымъ направленіямъ мышленія образуемыхъ	308
XXIII. Связность и объединенность учебнаго курса	320
XXIV. О формахъ педагогическаго метода	341
XXV. Хорошій урокъ	359

ЧАСТЬ V.

О свойствахъ учителя.

XXVI. Умственныя качества учителя	369
XXVII. Нравственно-волевыя свойства учителя	377
XXVIII. Учитель, какъ устроитель школьной дисциплины	387
XXIX. О подготовкѣ школьныхъ учителей	400

ЧАСТЬ VI.

Обстановка обученія.

XXX. Устройство школьнаго зданія. — Школьные порядки. — Система школъ	410

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Первое изданіе этого сочиненія было сдѣлано давно—въ 1885 году и удостоено Петроградскимъ комитетомъ грамотности золотой медали. Оно давно и разошлось, но, по разнымъ причинамъ, авторъ не могъ заняться его пересмотромъ и переизданіемъ. Въ настоящемъ своемъ видѣ оно является переработаннымъ и значительно расширеннымъ.

П. Каптеревъ.

Историческій очеркъ развитія дидактики.

Частное является ранѣе общаго, частныя сужденія—ранѣе общихъ. Чтобы произнести общее сужденіе, для этого предварительно нужно судить о многихъ отдѣльныхъ и частныхъ предметахъ и явленіяхъ, а потомъ эти частныя сужденія сжать въ одну формулу—общее сужденіе. Въ опытномъ порядкѣ развитія мыслительности общее не можетъ предшествовать частному, а можетъ только слѣдовать за нимъ, да и то на почтительномъ разстояніи.

На этомъ основаніи въ области педагогіи методика предшествовала дидактикѣ. Методика имѣетъ дѣло съ способами преподаванія отдѣльныхъ предметовъ, дидактика—съ основами и началами преподаванія вообще. Нельзя разсуждать объ основахъ и началахъ преподаванія вообще, когда не выяснены еще начала обученія чтенію, письму, счету, заучиванія прозы и стиховъ и т. п. Поэтому методика существовала уже давнымъ давно, а дидактики еще не было, еще не появлялся педагогъ, который сталъ бы выше вопросовъ объ обученіи латинской грамматикѣ, молитвамъ, церковнымъ пѣснопѣніямъ, риторикѣ, ариѳметикѣ, а спросилъ бы себя: каковы правильныя, истинно педагогическія начала всего обученія, всѣмъ школьнымъ предметамъ, начала, которыя педагогу, какъ преподавателю, нужно соблюдать всегда и всюду? Вѣдь есть нѣкоторыя начала преподаванія, общія многимъ, если не всѣмъ, предметамъ, изучаемымъ въ школахъ. Нельзя ли ихъ выдѣлить, выяснить и формулировать на помощь учителямъ въ ихъ профессіональной дѣятельности и на благо учащимся и школамъ? Съ постановкой такихъ вопросовъ возникла дидактика.

Дидактическіе вопросы объ общихъ началахъ преподаванія могли быть поставлены лишь при благопріятныхъ къ тому условіяхъ, которыя заключаются въ реформаціонныхъ педагогическихъ стремленіяхъ того или другого времени. Пока дѣло не идетъ о коренной ломкѣ школы, о перестройкѣ ея сверху до низу, ди-

дактика не явится, на нее нѣтъ спроса: въ школахъ тишь, да гладь, да Божья благодать, все идетъ благополучно, всѣ довольны существующими порядками и ихъ результатами, а потому и возбуждать новые и общіе вопросы нѣтъ нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятаго въ ней обученія, когда всѣ оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается исканіе новыхъ путей въ обученіи, тогда пересматриваются существующіе методы преподаванія, и вотъ въ такое-то тревожное, реформаціонное время зарождается дидактика, обѣщающая указать средства основательнаго, легкаго и скораго обученія, обѣщающая открыть искусство учить всѣхъ всему. Двѣ такія крупныя реформаторскія эпохи можно указать на зарѣ новой европейской исторіи, именно эпоху гуманизма и реформаціонныя педагогическія теченія XVII вѣка. Но первая эпоха, какъ педагогическое явленіе, была занята не столько вопросами методологіи, способами преподаванія, сколько самымъ матеріаломъ обученія, отыскиваніемъ, комментированіемъ и распространеніемъ классиковъ, освобожденіемъ человѣческой личности отъ гнета разныхъ авторитетовъ; вторая же эпоха прямо выдвинула на первый планъ методологическіе и дидактическіе вопросы, въ это-то время не только зарождается, но и опредѣленно формируется дидактика. Появляется рядъ дидактикъ и рядъ дидактовъ.

Амосъ Коменскій въ „Привѣтѣ читателямъ“ „Великой Дидактики“ говоритъ, что дидактика значитъ „искусство учить“, что въ недавнее время нѣкоторые выдающіеся мужи, сжалившись надъ сизифовой работой школъ, приступили къ изысканію этого искусства, но попытка ихъ, равно какъ и успѣхъ ея, были неодинаковы. Нѣкоторые изъ нихъ искали только пріемовъ легчайшаго преподаванія того или другого языка; другіе пытались отыскать кратчайшіе пути къ скорѣйшему усвоенію той или другой науки или искусства; иные придумывали еще что-нибудь, но почти всѣ шли путемъ внѣшнихъ наблюденій, накопленныхъ при довольно поверхностной практикѣ, т. е., какъ говорится, шли путемъ a posteriori. Это „искусство учить и учиться“ въ той степени совершенства, на которую, повидимому, оно теперь стремится подняться, значительной своей частью не было извѣстно предшествовавшимъ вѣкамъ. Поэтому обученіе грамотѣ и вообще школьныя занятія соединялись съ такими трудами и тягостями и вносили столько колебаній и ошибокъ, что только одаренные особенно счастливыми способностями могли пробивать себѣ дорогу къ болѣе основательному знанію. Но вотъ, продолжаетъ Коменскій, съ недавнихъ поръ Богъ началъ какъ бы посылать зарю—предвѣстницу

зарождающагося новаго вѣка, выдвинувъ нѣсколько доблестныхъ мужей, которые, почувствовавъ отвращеніе къ путаницѣ, порождаемой употребительной въ школахъ методой, начали размышлять о болѣе легкомъ и краткомъ пути къ обученію языкамъ и наукамъ. Таковы Іоаннъ Валентинъ Андреэ, Ратихій, Любинъ, Гельвигъ, Риттеръ, Бодинъ, Глаумій, Фогель, Вольфштернъ и французъ Жанъ Сесиль Фрей. Коменскій былъ знакомъ съ трудами перечисленныхъ своихъ предшественниковъ и современниковъ, но не остался ими совершенно доволенъ, а потому рѣшился самъ, оставивъ въ сторонѣ чужія мысли, изобрѣтенія и наблюденія, разсмотрѣть дидактическое дѣло заново и изслѣдовать причины, методы и цѣли искусства обученія. Въ результатѣ онъ обѣщаетъ дать читателю Великую Дидактику, т. е. всеобщее искусство учить всѣхъ всему навѣрное, скоро, основательно, вести учащихся къ истинной наукѣ, чистымъ нравамъ и внутреннему благочестію, и показать все это a priori, изъ собственной неизмѣнной природы вещей, заставляя вытекать какъ бы изъ живого источника струящіеся ручейки. Собирая ихъ снова въ одну рѣку, мы такимъ образомъ, говорилъ Коменскій, устанавливаемъ нѣкоторое всеобщее искусство созданія всеобщихъ школъ. Это есть, по выраженію Григорія Назіанзина, τέχνη τεχνῶν—искусство искусствъ, умѣнье образовать человѣка, самое измѣнчивое и многообразное изъ всѣхъ живыхъ существъ.

Съ какимъ энтузіазмомъ, съ какими широкими видами и надеждами, съ какою любовью къ человѣчеству принимался Коменскій за составленіе своей „Великой Дидактики“, какое значеніе придавалось въ то время подобнымъ трудамъ, это уже достаточно видно изъ длиннаго заглавія „Великой Дидактики“, которое поэтому мы и считаемъ нелишнимъ привести здѣсь:

„Великая Дидактика,

содержащая всеобщее искусство всѣхъ учить всему,

или

вѣрный и превосходный способъ учрежденія во всѣхъ общинахъ, городахъ и селахъ любого христіанскаго государства такихъ школъ, въ которыхъ бы все юношество обоего пола, безъ всякаго гдѣ бы то ни было исключенія, обучалось наукамъ, совершенствовалось въ нравахъ, исполнялось благочестія, и такимъ образомъ въ юношескіе годы могло научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни,

сокращенно, пріятно, основательно,

гдѣ для всего, что предлагается,

основанія берутся изъ собственной природы вещей;
истинность доказывается параллельными примѣрами, взятыми изъ области механическихъ искусствъ;
порядокъ распредѣляется по годамъ, мѣсяцамъ, днямъ, часамъ; наконецъ
путь для успѣшнаго исполненія этихъ совѣтовъ указывается легкій и вѣрный.

Альфой и омегой нашей дидактики да будетъ: изысканіе и открытіе способа, при которомъ учащіе меньше бы учили, учащіеся же больше бы учились; въ школахъ меньше было бы шума, одуренія, безполезнаго труда, а больше досуга, радостей и прочнаго успѣха; въ христіанскомъ государствѣ менѣе было бы мрака, смятенія, разлада, а больше свѣта, порядка, мира и спокойствія.

Псал. 6.

Боже, будь милостивъ къ намъ и благослови насъ; освѣти насъ лицемъ Своимъ, дабы познали на землѣ путь Твой, во всѣхъ народахъ спасеніе Твое".

Это необычайно длинное, широковѣщательное заглавіе „Великой Дидактики", рекламное съ нашей точки зрѣнія, но совершенно искреннее у Коменскаго, могло быть написано только въ вѣкъ дидактикъ—въ XVII вѣкѣ, когда такъ живо чувствовалась потребность въ реформѣ школы и метода, когда отъ изобрѣтенія толковаго, хорошаго метода ждали чуть ли не благоденствія всего рода человѣческаго. Современникъ Коменскаго, профессоръ математики въ Гамбургѣ, Адольфъ Тассе писалъ въ сороковыхъ годахъ XVII столѣтія, что во всѣхъ странахъ Европы съ энтузіазмомъ изучаютъ теперь искусство лучшаго обученія. Если бы даже Коменскій и не сдѣлалъ ничего больше, какъ только посѣялъ это сѣмя всеобщаго воодушевленія, то и тогда онъ сдѣлалъ бы достаточно.

Поэтому мы начнемъ исторію дидактики съ XVII вѣка, съ Амоса Коменскаго, а изъ перечисленнаго Коменскимъ десятка его предшественниковъ и современниковъ возьмемъ только одного Ратихія, какъ наиболѣе знаменитаго между ними. Представляя историческій очеркъ дидактики, мы остановимся лишь на самыхъ крупныхъ моментахъ ея развитія, именно дадимъ характеристику дидактическихъ взглядовъ слѣдующихъ дѣятелей: Ратихія, Коменскаго, Песталоцци, Гербарта, Дистервега и нѣкоторыхъ представителей современной экспериментальной дидактической школы.

Глава I.

Вольфгангъ Ратихій.

(1571—1635 г.г.).

Существовавшіе въ XVI и XVII вѣкахъ методы преподаванія были тягостны для учащихся и сопровождались малыми успѣхами. О способахъ и результатахъ обученія главнѣйшему предмету того времени—латинскому языку—Амосъ Коменскій говоритъ [1]), что, Боже милостивый, какъ оно было запутано, какихъ усилій стоило, какъ было растянуто! Послѣ 15, 20 лѣтъ ученія учащіеся все еще не могли обходиться безъ грамматикъ и лексиконовъ, едва могли сказать что-нибудь по-латыни, да и то не безъ запинки и замѣшательства. Отъ чего же другого можетъ происходить эта крайне печальная трата времени и трудовъ, какъ не отъ ошибочнаго метода? Какъ будто нарочно примѣнялся самый трудный и самый неразумный способъ, требовавшій неимовѣрныхъ трудовъ, возбуждавшій сильное отвращеніе и сопровождавшійся безконечными мученіями; какъ будто все это зло внесъ въ школы „какой-то злой и завистливый геній, врагъ рода человѣческаго".

Другіе предметы были поставлены не лучше: по пяти, по десяти лѣтъ и болѣе держали умъ человѣческій на томъ, что можно усвоить въ теченіе одного года, свидѣтельствуетъ тотъ же Коменскій [2]); вмѣсто того, чтобы питать умы учащихся настоящими зернами вещей, наполняли ихъ шелухой словъ, пустой болтовней, свойственной попугаямъ; обученіе сопровождалось такою суровостью, что школы вообще считались пугалами для мальчиковъ и мѣстами пытокъ для дарованій. Лучшая часть учениковъ, получивъ отвращеніе и къ наукамъ, и къ книгамъ, прежде времени спѣшила въ мастерскія ремесленниковъ, или избирала какой-либо другой родъ жизни, а изъ оставшихся выходили, вмѣсто кроткихъ агнцевъ, большею частью дикіе ослы, неукротимые и упрямые мулы.

---

[1]) Великая Дидактика, гл. XI, 11, 12.

[2]) Тамъ же, гл. XI, 7—10.

Отсюда понятно, съ какою горячностью дидакты-реформаторы стремились открыть новыя начала обученія, чтобы сдѣлать его болѣе естественнымъ, легкимъ и плодотворнымъ для учащагося юношества.

Дидактика Ратихія стремится болѣе всего къ установленію естественнаго метода обученія, хотя естественность и понимается въ ней своеобразно. „Все согласно естественному порядку и теченію", нужно въ обученіи naturam sequi (слѣдовать природѣ). Природѣ свойствененъ особый порядокъ, которому должно отвѣчать и искусство обученія; противоестественное и насильственное обученіе вредно, ослабляетъ природную силу способностей.

Развивая это основное положеніе естественности обученія, Ратихій требуетъ, чтобы „сначала изучался предметъ самъ по себѣ, а потомъ уже относящіяся къ нему правила". Правила безъ предмета, къ которому они относятся, только сбиваютъ и смущаютъ разумъ. Поэтому весьма нелѣпо держаться такого пріема, чтобы сначала заучивалась грамматика, и только затѣмъ изучался бы языкъ. Сначала авторы и языкъ, а потомъ уже грамматика, и вообще безсмысленно заниматься прежде признаками какого-либо предмета, чѣмъ самымъ предметомъ.

„Все пусть изучается посредствомъ индукціи и эксперимента (per inductionem et experimentum omnia)". Ни одно правило, никакую учебную систему нельзя допускать, нельзя признавать правильными, прежде чѣмъ они не будутъ изслѣдованы и признаны на опытѣ вѣрными. Въ подобныхъ дѣлахъ необходимы точность и очевидная увѣренность, что не ошибаешься, никакіе авторитеты, никакія свидѣтельства ученыхъ не могутъ замѣнить провѣрки опытомъ.

„Все сначала на отечественномъ языкѣ". Только изучивъ отечественный языкъ, можно переходить къ изученію другихъ языковъ. Изучая предметы на отечественномъ языкѣ, ученикъ обращаетъ на изучаемый предметъ полное свое вниманіе, не отдѣляя его нисколько на пониманіе языка, ему близко знакомаго, что составляетъ весьма значительное преимущество пользованія роднымъ языкомъ при обученіи: при такомъ обученіи можно достигнуть болѣе высокаго развитія и разумѣнія, чѣмъ при обычномъ—на латинскомъ,—а это, въ свою очередь, содѣйствуетъ подъему культуры народа.

„Все безъ принужденія". Не годится наказывать ударами за незнаніе, побоями и принужденіемъ только отбиваютъ охоту къ ученію и вселяютъ ненависть къ наукѣ и учебнымъ занятіямъ. Вина въ недостаточныхъ успѣхахъ учениковъ лежитъ на учителѣ,

заключается въ его плохомъ преподаваніи: если учитель учитъ дѣльно, хорошо, ему не нужно будетъ наказывать учениковъ, они сами запомнятъ уроки и безъ битья. Ученики расплачиваются своей спиной за вину учителя, за его плохое преподаваніе. Таковъ законъ природы, такъ созданъ человѣческій умъ, что онъ легко осваивается и удерживаетъ въ памяти только то, что пріобрѣтается имъ охотно, безъ принужденія и насилія; учитель побоями и гнѣвомъ самъ портитъ все дѣло. Ученикъ не долженъ чувствовать страха и трепетать предъ своимъ наставникомъ, а, напротивъ, любить и почитать его, что само собою дѣлается при хорошемъ преподаваніи. Весь трудъ преподаванія лежитъ на учителѣ, онъ долженъ все читать вслухъ и пояснять, читать непремѣнно на отечественномъ языкѣ. Зато дѣло учителя состоитъ единственно въ обученіи, поддерживать дисциплину, слѣдить за воспитаніемъ и наказывать—дѣло воспитателей. Нужно, чтобы ученики не питали недоброжелательства къ учителю, а любили бы его, что составляетъ громадное подспорье въ ученіи. Наказывать же учениковъ придется не за уроки, а за поведеніе, за mores, въ которыхъ мальчики въ отвѣтѣ, и гдѣ розга находитъ законное примѣненіе.

Нужно соблюдать „однообразіе преподаванія во всѣхъ предметахъ“. Во всѣхъ наукахъ, языкахъ и искусствахъ можно находить нѣчто общее, сходное, и нѣчто различное. Существующее между науками и языками сходство требуетъ однообразія, какъ въ методѣ ихъ преподаванія, такъ и въ томъ, что касается учебниковъ и правилъ. Такъ, грамматика нѣмецкаго языка должна согласоваться съ грамматикой языковъ еврейскаго и греческаго, насколько это допускаютъ свойства и особенности языковъ. Такое однообразіе преподаванія составляетъ отличное пособіе для разума и изощряетъ проницательность при распознаваніи различій и сходствъ между языками.

Въ приведенныхъ положеніяхъ дидактики Ратихія много справедливаго, такого, что имѣетъ свое полное значеніе и въ настоящее время. Особенно это нужно сказать про его замѣчанія о необходимости изученія отечественнаго языка раньше иностранныхъ, съ изложеніемъ и учебныхъ предметовъ на отечественномъ же языкѣ, и объ обученіи всему безъ принужденія. Это весьма цѣнныя идеи, а равно и другія, приведенныя выше, дидактическія мысли Ратихія. Но рядомъ съ указанными правильными взглядами у Ратихія стоятъ такія сужденія, съ которыми трудно согласиться, и мысли прямо неправильныя. Ратихій говоритъ: „не болѣе, какъ одно что-либо заразъ“, т. е. нельзя обучать разно-

образнымъ предметамъ одновременно, а нужно проходить предметы въ послѣдовательномъ порядкѣ, одинъ за другимъ, покончивши съ первымъ, начинать второй. Началъ изучать языкъ, его и изучай сполна, не берись въ то же время за другой; читаешь образцоваго автора, не трогай другого, прежде чѣмъ первый авторъ не будетъ пройденъ сполна. Поступать иначе, учить одновременно разнымъ предметамъ, Ратихію казалось ни съ чѣмъ несообразнымъ, это все равно, какъ если бы мы вздумали варить сразу, въ одномъ горшкѣ, варенье, кашу, мясо, молоко и рыбу. А, между тѣмъ, что можетъ быть тягостнѣе, ужаснѣе для дѣтей, какъ вынужденныя занятія долгое время однимъ и тѣмъ же предметомъ? Дѣти скоро устаютъ отъ одного предмета, ихъ вниманіе быстро перебѣгаетъ съ предмета на предметъ, они растутъ одновременно всѣми сторонами своего ума, своей души и тѣла, а не однобоко, то цѣлый годъ въ одну сторону, питаясь однимъ предметомъ, то въ другую, то въ третью. Практика обученія по приведенному правилу дидактики Ратихія будетъ сильнѣйшимъ насиліемъ надъ природой дитяти, сполна уничтожающимъ его прекрасное разсужденіе на темы: „все безъ принужденія“ и „все согласно естественному порядку или теченію“, останется правильной только такая безобидная мысль, что не должно приниматься за что-либо новое, пока прежнее не будетъ понято и воспринято вполнѣ основательно и къ общему для всѣхъ удовлетворенію.

Далѣе Ратихій говоритъ: „должно многократно повторять одно и то же“. Противъ этого положенія, по существу, невозможно спорить; но когда Ратихій поясняетъ, что нужно каждый день цѣликомъ посвящать одному какому-либо предмету обученія, занимаясь имъ въ продолженіе всѣхъ предъ—и послѣ-обѣденныхъ уроковъ, такъ какъ лишь то глубоко и надлежащимъ образомъ запечатлѣвается въ умѣ, что часто повторяется, то такое разъясненіе представляется правиломъ весьма сомнительной справедливости. А дальше Ратихій прибавляетъ еще правило: 1) ничто не должно быть заучиваемо наизусть“. Сначала кажется совершенно непонятно, какъ же такъ: ничего не заучивать наизусть, когда выше было сказано: „должно многократно повторять одно и то же“. Для чего же многократно и повторять, какъ не для того, чтобы запомнить, заучить? Противорѣчіе устраняется тѣмъ, что различается пассивное и активное запоминаніе: послѣднее, являющееся простой долбежкой, безъ пониманія и даже безъ помощи учителя, по мнѣнію Ратихія, противоестественно и насилуетъ человѣческій разумъ. Опытомъ дознано, что лицо, сильно

предающееся заучиванію наизусть, утрачиваетъ значительную долю разсудка и остроумія. Заставляя умъ безусловно подчиняться буквѣ, мы лишаемъ его силъ и способности для надлежащаго обсужденія и анализа предмета. Слѣдовательно, долбленіе—вещь безполезная и даже вредная. Его слѣдуетъ замѣнить разумнымъ и толковымъ запоминаніемъ, именно необходимыя знанія запечатлѣвать въ умѣ частымъ повтореніемъ того же самаго. Тогда память безъ всякихъ усилій, сама по себѣ, пріобщится къ дѣлу, напитается повторяемымъ и прочно сохранитъ его.

Конечно, долбня безъ пониманія вредна; но отсюда не слѣдуетъ, чтобы всякое активное запоминаніе, въ томъ числѣ и сознательное, съ полнымъ пониманіемъ запоминаемаго, было вредно. Активное, т. е. волевое, и сознательное запоминаніе есть высшая форма запоминанія, оно совершенно необходимо и часто нами практикуется. Оно совсѣмъ не противоестественно и не только не насилуетъ и не ослабляетъ разума, а, напротивъ, помогаетъ ему и даже укрѣпляетъ его. Пассивное же запоминаніе путемъ частыхъ повтореній, если ему не поставлено опредѣленныхъ границъ, можетъ нагнать убійственную скуку и повредить развитію и памяти, и разума учащихся. Такъ убійственно и вредоносно и ставились повторенія самимъ Ратихіемъ. Вотъ какъ онъ описываетъ ходъ преподаванія латинскаго языка: въ основу кладется изученіе одного изъ произведеній Теренція (выборъ едва-ли удачный). За каждымъ урокомъ учитель беретъ приблизительно три страницы латинскаго текста и переводитъ ихъ слово въ слово дважды въ теченіе урока. Значеніе каждаго слова должно быть опредѣляемо самымъ точнымъ образомъ по коренному его смыслу и, насколько возможно, болѣе употребительному, не обращая вниманія на то, согласуется ли такой смыслъ съ смысломъ фразы текста. Переводъ не прерывается ни единымъ постороннимъ словечкомъ, ученики должны сидѣть молча, только внимательно слушать, слѣдить и указывать въ книгѣ читаемое мѣсто. Такъ долженъ наставникъ продолжать урокъ за урокомъ, никого не заставляя разсказывать или повторять, но самъ переводя Теренція отъ доски до доски дважды каждый урокъ. Такимъ способомъ въ теченіе немногихъ недѣль чтеніе Теренція будетъ окончено. По окончаніи учитель снова принимается за Теренція и снова переводитъ его буквально, но съ тѣмъ различіемъ, что теперь учитель переводитъ одинъ разъ, а второй переводятъ мальчики, строки по три—четыре каждый. Когда Теренція прочтутъ такимъ образомъ во второй разъ, тогда начинаютъ читать его въ третій разъ, но теперь слово за словомъ

его переводятъ уже одни ученики, повторяя переводъ два раза, какъ дѣлалъ при первомъ чтеніи учитель, а послѣдній только слушаетъ, молча, и помогаетъ ученикамъ тогда, когда они затрудняются. Слѣдовательно „немногія недѣли", употребленныя на чтеніе Теренція въ первый разъ, должны быть помножены еще на два, для полученія количества времени на два послѣднія чтенія.

Покончивъ троекратное чтеніе Теренція, ученики принимаются за грамматику.

Грамматика изучается подобнымъ же образомъ: читается учителемъ глава изъ грамматики, переводится буквально два раза, въ третій разъ читается только латинскій текстъ, а переводятъ мальчики подстрочно и по смыслу раза два—три. Наконецъ, этотъ же самый урокъ прочитывается дѣтьми громко и отчетливо разъ десять и болѣе безъ перевода. Дальше начинаются примѣненія изученнаго правила, опять принимаются за Теренція и читаютъ съ самаго начала въ четвертый разъ, отыскивая въ немъ примѣры, причемъ грамматика лежитъ рядомъ съ Теренціемъ: мальчики должны указывать пальцемъ на найденный въ авторѣ примѣръ всегда, когда бы учитель ни называлъ его, и немедленно переносить взоры и пальцы на грамматику, на то правило, о которомъ говорится. Правило примѣняется приблизительно къ 20 примѣрамъ. За грамматикой слѣдуютъ анализъ трехъ видовъ, стилистическія устныя и письменныя упражненія, и все на Теренціи, который прочитывается болѣе шести разъ въ латинскомъ подлинникѣ и не менѣе трехъ разъ въ нѣмецкомъ переводѣ, при безчисленномъ количествѣ частныхъ повтореній словъ, фразъ, примѣровъ, правилъ. Главное требованіе отъ учениковъ во все время упражненій—слушать и безмолвствовать, для нихъ обязательно ничего не говорить и не спрашивать во время урока, чтобы не мѣшать слушать другимъ. Если кому нужно о чемъ-либо спросить, то это дѣлать слѣдуетъ по окончаніи урока.

Достаточно краткаго описанія сущности способа Ратихія обученія латинскому языку, чтобы отчетливо понять, насколько противоестественно, вынудительно и убійственно скучно примѣнялось имъ его правило — должно многократно повторять одно и то же.

Многіе современники высоко цѣнили дидактическія начала Ратихія. Профессоръ гиссенскаго университета Гельвигъ († 1617 г.) утверждалъ, что если бы только были составлены необходимые, надлежащіе для дѣла, учебники и книги, то, держась метода Ратихія, можно бы было обучить какъ стараго, такъ и малаго,

какому либо иностранному языку даже лучше, чѣмъ своему отечественному, и притомъ самое большее — въ одинъ годъ, а при поспѣшности, не болѣе какъ въ полгода, занимаясь ежедневно по 3—4 часа.

Гораздо важнѣе для насъ другое замѣчаніе Гельвига, именно, что, благодаря новому методу Ратихія, явились новыя педагогическія воззрѣнія о томъ, что для успѣшнаго преподаванія необходимо не только знаніе преподаваемаго предмета, но также и способность къ преподаванію, знаніе искусства обученія или дидактики. Желающій обучать долженъ отправлять свою учительскую обязанность не по личному своему усмотрѣнію и произволу, или только согласно прирожденной смѣтливости, но по указаніямъ дидактики, подобно тому, какъ желающій красно говорить или правильно пѣть долженъ слѣдовать, въ первомъ случаѣ правиламъ краснорѣчія или грамматики, а во-второмъ— правиламъ искусства пѣнія. Это искусство обученія должно быть примѣняемо, подобно логикѣ, ко всѣмъ языкамъ, искусствамъ и наукамъ. Оно, не менѣе прочихъ искусствъ, имѣетъ свои твердыя основы, свои точныя, непремѣнныя правила, заимствованныя какъ изъ свойствъ ума, памяти, чувствъ, ощущеній и даже всего человѣка, такъ и изъ свойствъ и особенностей языковъ, искусствъ и наукъ, такъ что не допускается ни одно учебное пособіе или система, предварительно не провѣренныя и недоказанныя неоспоримыми доводами и основаніями и непризнанныя на опытѣ полезными и хорошими.

Хотя образецъ искусства обучать Гельвигъ и видѣлъ въ методѣ Ратихія, далеко не безукоризненномъ, какъ было выяснено выше, но важно то, что его дидактика возбуждала мысли о необходимости общей дидактики, такого искусства обученія, которое равнялось бы логикѣ по своей примѣнимости ко всѣмъ языкамъ, наукамъ и искусствамъ, и которое основывалось бы, съ одной стороны, на субъективныхъ началахъ (свойствахъ обучаемой личности—ея ума, памяти и пр.), а съ другой—на объективныхъ (свойствахъ изучаемыхъ предметовъ). Это начало ученія о педагогическомъ методѣ, который, какъ увидимъ, дѣйствительно отличается отъ научнаго (логическаго) двойственностью своего основанія. Заслуживаетъ вниманія и послѣднее замѣчаніе Гельвига, что, съ возникновеніемъ дидактики, нельзя болѣе допускать въ школы ни одного учебнаго пособія, ни одной системы безъ предварительной провѣрки ихъ состоятельности [1]).

---

1) Новѣйшее изданіе сочиненій Ратихія сдѣлано d-r Paul Stözner подъ заглавіемъ Ratichianische Schriften. Mit Einleitung und Anmerkungen. I und II. Leip-

Глава II.

Амосъ Коменскій.

(1592—1670).

То, что у Ратихія набросано афористически, что онъ скрывалъ отъ другихъ (свой методъ), и когда сообщалъ основы своей дидактики другимъ, то бралъ клятву, что они не будутъ разглашать его сообщенія, то широко и совершенно открыто развилъ Амосъ Коменскій въ своихъ многочисленныхъ педагогическихъ сочиненіяхъ. Подобно Ратихію, онъ также защищалъ вполнѣ естественный характеръ образованія и натурализмъ своей дидактики. Если, разсуждалъ онъ, сѣмена знанія, нравственности и благочестія врождены всѣмъ людямъ,—а это Коменскій считалъ доказаннымъ,—то отсюда необходимо слѣдуетъ, что для своего развитія эти сѣмена нуждаются только въ слабомъ толчкѣ и нѣкоторомъ разумномъ направленіи. Несомнѣнно, что каждое существо не только легко поддается тому, къ чему оно склонно по природѣ, но даже само съ особенною силою стремится къ этому, такъ что испытываетъ страданія, когда его удерживаютъ. Птицу нѣтъ надобности принуждать, чтобы она пріучалась летать, рыбу—плавать; также естественно стремится къ образованію и человѣкъ.

Естественность образованія такъ велика, потребность въ немъ настолько присуща человѣческой природѣ, что процессъ образованія, при надлежащемъ искусствѣ, можетъ превратиться въ машинообразную дѣятельность, все въ обученіи пойдетъ такъ же безпрепятственно, какъ идутъ часы, приводимые въ движеніе гирями; такъ же привлекательно и пріятно, какъ привлекательно и пріятно смотрѣть на самодѣйствующую машину въ томъ же родѣ; наконецъ, съ такою же вѣрностью, какую можно встрѣтить во всякомъ подобномъ, искусно сдѣланномъ, приборѣ. „Итакъ, заключаетъ Коменскій, во имя Всевышняго, попытаемся дать школамъ такое устройство, которое точнѣйшимъ образомъ

---

zig, 1892, 1893. Въ первомъ выпускѣ помѣщены отзывы современниковъ о дидактикѣ Ратихія, въ томъ числѣ и Гельвига; во второмъ выпускѣ сочиненія Ратихія, составленныя имъ самимъ и его сотрудниками о его методѣ, между ними и изложеніе основныхъ началъ его дидактики (Artickel. Auf welchen fürnehmlich die Ratichianische Lehr-Kunst beruhet). Наиболѣе подробное изложеніе дидактики Ратихія сдѣлано Раумеромъ въ его „Исторіи воспитанія и ученія отъ возрожденія классицизма до нашего времени". Пер. подъ ред. Н. Х. Весселя. Часть II. Спб., 1878 г. стр. 72—116.

соотвѣтствовало бы часамъ, устроеннымъ самымъ искуснымъ образомъ и роскошно украшеннымъ разнообразными приспособленіями“ [1]).

Подобно Ратихію, Коменскій былъ энтузіастъ метода, онъ былъ убѣжденъ, что методъ—все въ обученіи, дайте только хорошій методъ, и все пойдетъ прекрасно. Даже малоспособные учителя и тѣ по хорошему методу будутъ учить хорошо, потому что „каждый не столько будетъ извлекать изъ своего собственнаго ума матеріалъ и способъ обученія, а скорѣе будетъ то по каплямъ, то цѣлыми струями вливать въ умы юношей готовое образованіе, и притомъ готовыми и данными ему въ руки средствами“. Дѣло образованія представлялось Коменскому работой какой-то сложной машины, которую нужно наладить, пустить въ ходъ, а дальше она уже сама будетъ работать. Вотъ какъ часы или типографія, съ работой которой Коменскій особенно любилъ сравнивать образовательную работу учителя. Онъ прямо называлъ свой методъ „дидактической машиной“ и „механическимъ“. Онъ мечталъ о созданіи „дидактографіи“ (обученія посредствомъ писанія). Подобно тому, какъ при помощи типографіи буквы отпечатываются на бумагѣ, а вмѣстѣ слова и сочиненія, такъ посредствомъ дидактографіи науки будутъ отпечатываться въ умахъ (ut pateat iisdem fere modis scientias inscribi mentibus, quibus externe illinuntur chartis). Къ этому долженъ стремиться педагогическій методъ, дидактика. И Коменскій проводитъ обширную аналогію между работой типографіи и работой дидактографіи. Искусство книгопечатанія требуетъ своихъ особенныхъ предметовъ и особенныхъ работъ: бумаги, шрифта, краски, печатнаго станка, набора шрифта, корректуры и т. п. Въ дидактографіи бумага—это ученики, въ умѣ которыхъ предстоитъ напечатлѣть черты наукъ; шрифтъ—учебники и остальныя пособія, приготовленныя съ тою цѣлью, чтобы съ помощью ихъ учебный матеріалъ легко запечатлѣвался въ умахъ; типографская краска—это живой голосъ учителя, который переноситъ смыслъ предметовъ изъ книгъ въ умы слушателей; печатный станокъ—это школьная дисциплина, которая располагаетъ и побуждаетъ всѣхъ воспринимать ученіе и т. д. [2]).

По мнѣнію Коменскаго, методъ долженъ предписывать все совершенно подробно и опредѣленно, напередъ распредѣлить занятія по годамъ, мѣсяцамъ, днямъ и часамъ, давать указанія на отдѣльные случаи. Какъ любой органистъ свободно сыграетъ

[1]) Великая Дидактика, гл. XII, 10, 11, 12; гл. XIII, 15, 16.
[2]) Тамъ же, гл. XXXII, 4, 5, 7.

по нотамъ любую симфонію, которую онъ, можетъ быть, не былъ бы въ состояніи ни самъ сочинить, ни спѣть, ни сыграть на память; такъ и школьный учитель можетъ учить всему, имѣя предъ собою какъ бы партитуру всѣхъ учебныхъ предметовъ и всѣхъ способовъ обученія. Такая выработанная дидактическая машина можетъ быть примѣняема ко всему, чему гдѣ-либо учатъ, будетъ ли то въ школахъ или внѣ ихъ, къ ученію въ церкви, дома, повсюду, и притомъ съ безошибочнымъ успѣхомъ. „Какъ матеріалъ, который беретъ въ свою мастерскую слесарь, шляпный мастеръ, ткачъ, портной, сапожникъ, зеркальщикъ, становится ножемъ, шляпой, платкомъ, платьемъ, обувью или зеркаломъ, такъ и всякій ребенокъ, котораго мы принимаемъ въ нашу мастерскую гуманности, или человѣчности, долженъ выйти оттуда человѣкомъ". Тамъ „дѣло происходитъ точно такъ же, какъ въ часахъ или другой движущейся машинѣ" [1]).

По Коменскому, одинъ учитель можетъ заниматься съ нѣсколькими сотнями учащихся, что даже будто бы такъ удобнѣе и „для учащаго и для учащихся". Учитель ни къ кому не будетъ подходить отдѣльно и никому не позволитъ подходить къ себѣ; но, стоя на каѳедрѣ, откуда всѣ могутъ его видѣть и слышать, онъ, какъ солнце, будетъ разсыпать свои лучи на всѣхъ; всѣ же, устремивъ на него глаза, уши и умъ, должны воспринимать все, что онъ будетъ или разсказывать, или показывать, должны „подставлять сосудъ вниманія всякій разъ, какъ только замѣтятъ, что этотъ источникъ открывается, чтобы все попадало въ сосудъ и ничто не проливалось мимо". Спрашивать учителя о чемъ-либо во время урока было нельзя. (Вел. Дид. гл. XIX).

Очевидно, такія дидактическія и методологическія увлеченія, сводившіяся къ краткой формулѣ: методъ—все, были навѣяны

[1]) E. scholasticis labyrintis exitus in planum. 1656 г. (Выходъ изъ схоластическаго лабиринта), §§ 21—22, 51—52. Великая Дидактика, XXXII, 4—5. Впрочемъ, нужно замѣтить, что этотъ механическій взглядъ на обученіе совершенно несогласенъ и даже противорѣчитъ органическому взгляду на образованіе, изложенному въ той же Великой Дидактикѣ, гл. V, 5, гдѣ говорится, что умъ человѣка, вступающаго въ міръ, удобнѣе всего сравнить съ сѣменемъ или зерномъ, заключающимъ въ себѣ будущую траву или дерево. Слѣдовательно, нѣтъ нужды вносить въ человѣка что-либо извнѣ, но то, что онъ заключаетъ въ самомъ себѣ въ зародышѣ, должно быть развито, раскрыто и показано (Nigil igitur homini ab extra inferri, sed quae in se ipso involuta habet, ea solum evolvi, explicari, et quid unum quodque sit commonstrari, opus est). Потому Пиѳагоръ и говаривалъ, что человѣку такъ естественно все знать, что если бы семилѣтняго мальчика разумно спрашивали о всѣхъ вопросахъ философіи, то онъ могъ бы на все точно отвѣтить, потому что одинъ свѣтъ разума есть достаточная форма и норма всѣхъ вещей.

на Коменскаго сильнымъ современнымъ методологическимъ движеніемъ. Методологовъ—изобрѣтателей, сулившихъ необыкновенные успѣхи въ занятіяхъ по изобрѣтеннымъ ими методамъ, было въ то время много. Одинъ изъ корреспондентовъ Коменскаго, съ которымъ онъ поддерживалъ много лѣтъ письменныя сношенія, францисканецъ Мерсеннъ, сообщалъ ему, что извѣстный Ле-Мэръ (Le-Maire) изобрѣлъ методъ, по которому мальчики шести лѣтъ въ девять мѣсяцевъ могли изучить три иностранные языка: еврейскій, греческій и латинскій настолько хорошо, что имъ было легко переводить всякую книгу, написанную на одномъ изъ этихъ языковъ, на другой. Послѣ двадцатилѣтнихъ занятій упомянутый ученый изобрѣлъ, будто бы, такой алфавитъ, съ помощію котораго, безъ переводчика, можно было писать ко всѣмъ людямъ, къ японцамъ и китайцамъ, и даже къ жителямъ луны, если бы таковые оказались, и получать отъ нихъ отвѣты на всѣ возможные вопросы. Тотъ же самый ученый, при помощи особыхъ нотъ, выучиваетъ, будто бы, мальчиковъ и дѣвочекъ въ три лекціи музыкальной композиціи. Самъ корреспондентъ, наконецъ, занимался составленіемъ новаго всеобщаго языка, необычайно простого, имѣющаго только одно спряженіе. Коменскій вѣрилъ всѣмъ этимъ методологическимъ чудесамъ и очень сожалѣлъ, что не получилъ замѣчательнаго алфавита, при помощи котораго можно было сноситься даже съ жителями луны [1]).

Какъ построить дидактическую машину, о которой мечталъ Коменскій? Откуда взять для нея матеріалъ, основы и распорядокъ частей?

Изъ внѣшней природы, природа указываетъ, какъ навѣрное нужно учить и учиться. Подъ руководствомъ природы никогда нельзя заблудиться и взять больше неоткуда, какъ изъ природы, тотъ порядокъ, который долженъ послужить образцомъ для искусства всему учить и учиться. Вся сила искусства состоитъ въ подражаніи природѣ. „Вотъ мы и изслѣдуемъ, говоритъ Коменскій, пути природы на примѣрѣ птицы, высиживающей птенцовъ; замѣчая же, какъ успѣшно идутъ по ея стопамъ и садовники, и живописцы, и архитекторы, мы легко увидимъ, какъ должны подражать этимъ способамъ и наставники дѣтей“. Воспитатель юношества такъ же, какъ и врачъ, есть только слуга природы, а не господинъ ея.

[1]) D-r Anton Gindely, Uber des S. A. Comenius Leben und Wirksamkeit. 1893. 2-e Auflage, S. 35--36. См. о другомъ методологѣ и реформаторѣ—педагогѣ начала XVII вѣка брошюру d-r'a Adolf'a Sellman'a Caspar Dornau, ein pädagogischer. Neuerer im Anfang des siebzehnten Jahrhunderts. 1898.

Основа образованія и дидактики есть строгій порядокъ во всемъ. Если мы обратимъ вниманіе на то, что поддерживаетъ существованіе вселенной со всѣми ея частями, то найдемъ, что это есть не что иное, какъ порядокъ, онъ есть душа всего существующаго, все устроено въ стройномъ порядкѣ. Искусство учить ничего другого не требуетъ, какъ строгаго порядка, искуснаго распредѣленія времени, предметовъ и методы. Если удастся точно установить это распредѣленіе, то обучать какое угодно число учениковъ всѣмъ предметамъ будетъ не труднѣе, чѣмъ при помощи типографскихъ приспособленій ежедневно печатать самымъ лучшимъ шрифтомъ тысячи листовъ бумаги [1]).

Теперь разсмотримъ ближе и подробнѣе, какія же именно указанія природа даетъ дидакту.

Природа подмѣчаетъ благопріятное время. Напримѣръ, птица, готовясь плодиться, начинаетъ это не зимою, когда все замерзаетъ и коченѣетъ, не въ лѣтнюю жару и зной, не осенью, когда уже надвигается холодное время, а весною, когда всему возвращаются жизнь и сила. Садовникъ поступаетъ также, сажая растенія весною, во время удабриваетъ почву, подрѣзаетъ вѣтки и т. п. Поэтому образованіе человѣка должно начинаться въ весеннюю пору жизни, т. е. въ отрочествѣ, а утренніе часы (весна дня) наиболѣе удобны для учебныхъ занятій; поэтому весь учебный матеріалъ нужно распредѣлять примѣнительно къ возрастамъ, такъ что для изученія предлагается только то, что допускаетъ степень понятливости учениковъ.

Природа, прежде всего, приготовляетъ матеріалъ, а потомъ уже придаетъ ему форму. Птица, готовясь вывести новое твореніе, принимаетъ внутрь себя оплодотворенное сѣмя, вьетъ гнѣздо, кладетъ яйца, а потомъ уже высиживаетъ ихъ. Архитекторъ также сначала заготовляетъ матеріалъ для постройки, а потомъ уже строитъ. Поэтому педагогъ долженъ, до начала ученія, заготовить книги и другія пособія, ни одному языку не учить по грамматикѣ, а по авторамъ, предпосылать примѣры правиламъ, разсудокъ развивать раньше языка.

Природа начинаетъ всякое свое творчество съ самаго общаго, а оканчиваетъ самыми мелкими подробностями. Если она хочетъ вывести изъ яйца птицу, то она не образуетъ сперва и не даетъ въ готовой формѣ голову, или глазъ, или перо, но согрѣваетъ все яйцо, обозначаетъ общій складъ птички, проводитъ кровеносные сосуды, а потомъ постепенно развиваетъ и совершенст-

---

[1]) Тамъ же, гл. XVI, 5; гл. XIII, 1, 7; гл.—XII, 1, 15.

ДОЗВОЛЕНО ЦЕНЗУРОЮ
ДЕРЖАВНА

вуетъ отдѣльные органы. Архитекторъ, а равно живописецъ и скульпторъ, поступаетъ также, начинаетъ съ плана зданія, закладываетъ фундаментъ его, или обтесываетъ мраморъ, обдѣлываетъ дерево грубо, а потомъ болѣе тонко, или на полотнѣ набрасываетъ сначала контуры, а потомъ дополняетъ ихъ частностями. Поэтому педагогъ съ самаго начала образованія долженъ давать дѣтямъ понятія объ основныхъ началахъ всего ученія такъ, чтобы при послѣдующихъ занятіяхъ было только подробное развитіе прежняго. Вѣдь на деревѣ, хотя бы оно росло даже сто лѣтъ, не появляется новыхъ сучьевъ, а первоначально вышедшіе изъ ствола развѣтвляются на новыя вѣтки. Поэтому же каждому языку, каждой наукѣ, каждому искусству сперва слѣдуетъ учить въ самыхъ простыхъ очеркахъ, чтобы дѣти могли пріобрѣтать цѣльное представленіе о нихъ, потомъ подробности и, наконецъ, узнать ихъ въ полной системѣ.

Природа не дѣлаетъ скачковъ, но подвигается впередъ шагъ за шагомъ. Такъ образованіе птички совершается постепенно, безъ нарушенія строго послѣдовательнаго хода; вылупившись изъ яйца, птенецъ поступаетъ на попеченіе насѣдки, отыскивающей для него кормъ, и потомъ постепенно упражняющей его въ летаніи. Архитекторъ и садовникъ въ своихъ работахъ также держатся строгой постепенности, каковой долженъ слѣдовать и педагогъ. Онъ долженъ тщательно раздѣлить весь учебный матеріалъ по классамъ такъ, чтобы предшествующіе пролагали путь для послѣдующихъ; точно распредѣлить время такъ, чтобы на каждый годъ, мѣсяцъ, день и часъ приходилась своя особенная задача; строго держаться этого распредѣленія времени и занятій, чтобы ничего не пропустить и ничего не исковеркать.

Учитель, говоритъ Коменскій, подражай солнцу, этому наилучшему образцу въ природѣ. Солнце не занимается отдѣльными предметами, каждымъ деревомъ или животнымъ, но согрѣваетъ всю землю; одними и тѣми же лучами оно освѣщаетъ все, однимъ вѣтромъ обдуваетъ, однимъ дождемъ орошаетъ все; посылая въ одно и то же время въ цѣлыхъ земныхъ поясахъ весну, лѣто, осень, зиму, оно заставляетъ все разомъ произрастать, цвѣсти, приносить плоды, не заботясь о томъ, что одно скорѣе созрѣваетъ, а другое медленнѣе, сообразно природѣ каждаго; оно сохраняетъ всегда одинъ и тотъ же порядокъ, какой сегодня, такой и завтра, неизмѣнной сохраняетъ одну и ту же форму предметовъ; оно производитъ каждое существо изъ его собственнаго сѣмени, а не изъ чего-либо другого; все, что должно явиться одновременно, оно и производитъ въ одно и то же время—цвѣ-

токъ съ листьями, плоды съ шелухой и т. п.; все производитъ въ надлежащей послѣдовательности; не только что не производитъ ничего безполезнаго, но, если оно появится, то уничтожаетъ.

Такъ дѣйствуетъ солнце, и педагогъ долженъ ему подражать слѣдующимъ образомъ: одинъ учитель долженъ завѣдывать одной школой, или, по крайней мѣрѣ, однимъ классомъ; въ каждомъ учебномъ предметѣ нужно слѣдовать одному учебнику, одинъ и тотъ же трудъ долженъ затрачиваться сообща на цѣлый классъ; науки и языки слѣдуетъ преподавать однимъ и тѣмъ же методомъ; все нужно излагать основательно, кратко и сильно, чтобы разсудокъ какъ бы отпирался ключемъ и предъ нимъ самъ собою открывался міръ; все, имѣющее внутреннюю связь, и въ преподаваніи должно излагаться въ связи; все преподаваемое надлежитъ излагать въ непрерывной послѣдовательности, такъ что все, что сегодня проходится, будетъ подтверждать вчерашнее и подготовлять путь къ завтрашнему; все безполезное надлежитъ устранять [1]).

Подобнымъ образомъ Коменскій доказываетъ, что можно и должно учить легко, основательно и скоро, на что посвящаетъ три главы. Общихъ основныхъ правилъ успѣшности обученія Коменскимъ указывается девять, и въ разъясненіи каждаго правила фигурируютъ птица, садовникъ и архитекторъ, съ прибавкой въ нѣкоторыхъ правилахъ живописца. Условія легкости обученія (гл. XVII) излагаются въ видѣ десяти основныхъ правилъ, съ приведеніемъ въ примѣръ птицы, садовника, архитектора и живописца, а равно и условія основательности обученія, съ тѣми же примѣрами и въ томъ же числѣ правилъ (гл. XVIII). Правила скорости обученія излагаются въ формѣ восьми задачъ. Здѣсь птица, садовникъ, архитекторъ и живописецъ исчезаютъ, а ихъ мѣсто занимаетъ солнце (гл. XIX). „Исполняя трудную и какъ бы безконечную работу, солнце всѣхъ удовлетворяетъ и каждый годъ оно заканчиваетъ кругъ своихъ обязанностей въ отмѣнномъ порядкѣ“.

Когда Коменскій утверждалъ, что донельзя плохія, современныя ему, школы могутъ быть преобразованы и замѣнены прекрасными школами съ успѣшнымъ, основательнымъ и легкимъ обученіемъ, потому что все дѣло заключается въ естественности обученія, то онъ высказывалъ глубокую и вѣрную мысль. Ему слѣдовало ее подробно развить, указавъ, въ чемъ именно будетъ состоять естественность образованія въ примѣненіи къ развива-

[1]) Великая Дидактика, гл. XVI и XIX, 12, 13, 14.

ющемуся организму. Но вмѣсто прямого рѣшенія задачи, онъ пустился въ окольныя разсужденія о значеніи порядка въ природѣ. Что порядокъ нуженъ въ школьномъ дѣлѣ, это понятно и ясно безъ всякихъ доказательствъ, чрезвычайно наивные доводы Коменскаго (что время протекаетъ въ порядкѣ годовъ, мѣсяцевъ, дней, что пчелы, муравьи и пауки соблюдаютъ въ своей дѣятельности порядокъ, число и мѣру, что пушки, повозки, корабли, часы, типографіи дѣйствуютъ по порядку) ничего къ сознанію этой мысли прибавить не могутъ. Но вѣдь порядокъ дѣло формальное: въ порядкѣ, т. е. стройно и связно, можетъ дѣйствовать и хорошій и дурной человѣкъ; можетъ примѣняться и прекрасное, высокое начало, и безобразное, зловредное. Порядку нужно дать опредѣленное содержаніе, разумныя начала. Такія начала Коменскій пытается извлечь изъ внѣшней природы, хода ея явленій, изъ дѣятельности птицъ и солнца, прибавляя подражающихъ природѣ садовника, архитектора и живописца. Но между внѣшней природой и развитіемъ человѣческаго организма, между дѣятельностью птицъ и солнца и дѣятельностью школьнаго учителя—дистанція огромнаго размѣра. Одно другому не указъ. Конечно, болѣе или менѣе отдаленныя аналогіи можно находить во всемъ, даже въ самыхъ разнородныхъ явленіяхъ, но выводить изъ нихъ какія-либо указанія для какой-либо практической дѣятельности рѣшительно невозможно. Вѣдь это поистинѣ весьма мудреная загадка: въ чемъ сходство между солнцемъ и школьнымъ учителемъ? Вѣдь нужна мудрость Эдипа, чтобы разрѣшить такую загадку. А Коменскій говоритъ учитель! руководись въ своей учительской дѣятельности примѣромъ солнца и птицы! И нужно же было еще такое дополнительное сопоставленіе солнца съ птицей, а потомъ садовника, архитектора и живописца. Если разсмотрѣть приведенныя Коменскимъ восемь аналогій между дѣятельностью солнца и школьнаго учителя, то нельзя не признать ихъ весьма отдаленными и искусственными. Ну, что это за аналогіи: одно солнце освѣщаетъ всю землю, одинъ учитель долженъ завѣдывать всей школой или цѣлымъ классомъ; солнце освѣщаетъ все одними и тѣми же лучами, одинъ предметъ будетъ изучаться по одному и тому же автору или учебнику; солнце производитъ одновременно цвѣтокъ съ листьями и учитель долженъ преподавать все въ связи; птица вьетъ гнѣздо весной, а потому утренніе часы наиболѣе удобны для учебныхъ занятій и т. п. Невольно напрашивается предположеніе, что Коменскій не изъ порядка явленій во внѣшней природѣ выводилъ указанія для порядка въ школѣ,—такихъ выво-

довъ сдѣлать рѣшительно невозможно,—а совершенно наоборотъ, составивъ идею о школѣ, о необходимости въ ней порядка, онъ подыскивалъ, для разъясненія своихъ мыслей о школѣ, аналогіи во внѣшней природѣ. Онъ шелъ не отъ природы къ школѣ, а отъ школы къ природѣ. Въ противномъ случаѣ ему нужно бы брать образцами для школы явленія природы въ цѣломъ, во всѣхъ отношеніяхъ, а не въ нѣкоторыхъ только. Напримѣръ, берется солнце и проводится аналогія между его дѣятельностью и дѣятельностью школьнаго учителя, но проводится только въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ. А между тѣмъ солнце имѣетъ и другія свойства, изъ которыхъ никакихъ аналогій не построено, какъ то неравномѣрно освѣщаетъ и согрѣваетъ землю, часто заслоняется отъ земли облаками и иногда затмевается. Какія аналогіи этимъ явленіямъ можно найти въ дѣятельности школьнаго учителя? Что онъ долженъ неравномѣрно изливать свои знанія и мудрость на учащихся, долженъ по временамъ ослаблять и прекращать свою работу, а иногда, въ случаяхъ затменія, и совсѣмъ лишаться своей мудрости? Птица, кромѣ указанныхъ Коменскимъ свойствъ, имѣетъ еще такія: она покрыта перьями, у ней двѣ ноги, она много летаетъ. Какія аналогіи слѣдуютъ отсюда для дѣятельности школьнаго учителя? Коменскій не касался этихъ свойствъ, они ему были не нужны. Это совершенно опредѣленно указываетъ, что онъ не изъ явленій природы выводилъ указанія для практической школьной дѣятельности, а наоборотъ, признаваемыя имъ необходимыми свойства хорошей школы пояснялъ примѣрами изъ жизни природы. А это не все равно: въ одномъ случаѣ мы имѣли бы педагогическое ученіе, какъ выводъ изъ ученія о природѣ, что, конечно, представляло бы весьма любопытное и оригинальное построеніе педагогической системы, а во второмъ случаѣ мы имѣемъ обыкновенное педагогическое разсужденіе, снабженное поясненіями, примѣрами и аналогіями, довольно неудачными и искусственными, изъ жизни природы, но изложенными въ такой формѣ, какъ будто мысль автора идетъ отъ природы къ школѣ, тогда какъ на самомъ дѣлѣ она, кажется, шла отъ школы къ природѣ.

Но, съ другой стороны, приведенныя выше разсужденія Коменскаго о „дидактографіи“ свидѣтельствуютъ, что онъ представлялъ образованіе въ видѣ какого-то совершенно естественнаго, натуральнаго, а не искусственнаго процесса и, притомъ, въ значительной степени механическаго. Впрочемъ, въ поясненіе такого способа разсужденій и доказательствъ Коменскаго слѣдуетъ замѣтить, что въ XVII вѣкѣ господствовала мысль о единствѣ и даже то-

жествѣ законовъ и порядка идей и вещей, разума и природы. Всѣ науки, взятыя въ цѣломъ, представляютъ не что иное, какъ человѣческій разумъ, всегда единый и одинаковый. А научныя положенія находятъ примѣненія въ дѣйствительности, подтверждаются опытомъ. Слѣдовательно, научныя или разумныя истины существуютъ не только въ нашемъ умѣ, но и во всемъ мірѣ, во всей природѣ. Міровой порядокъ существуетъ одинъ разъ, какъ внѣшній, необходимый, а другой разъ—какъ субъективный, интеллектуальный. Или, какъ говорилъ Спиноза въ своей Этикѣ, Ordo et connexio idearum idem est, ac ordo et connexio rerum, et vice versa ordo et connexio rerum idem est, ac ordo et connexio idearum. Отсюда уже не далеко было до взгляда, что вся природа есть „реальный силлогизмъ“ (Syllogismus realis), міръ есть стройная система причинъ и слѣдствій, аксіомы — законы природы. А если все это такъ, то почему же педагогу не поучиться порядку у внѣшней природы? Природа, въ сущности, есть не неразумное, а разумное начало, тожественное съ его умомъ. Педагогическая дѣятельность должна быть разумной, систематической, упорядоченной дѣятельностью, а всего этого въ природѣ очень много. Солнце, птицы, всѣ другія явленія природы суть овеществленный разумъ, и педагогъ, учась педагогической мудрости, набираясь отъ природы педагогическаго ума-разума, учится не у чуждаго, а у родственнаго начала. Впрочемъ, Коменскій, въ одномъ изъ позднѣйшихъ сочиненій, (именно „Выходъ изъ схоластическаго лабиринта“), при разсужденіи о лучшемъ, наиболѣе гибкомъ и правильномъ способѣ обученія, оставляетъ въ покоѣ и птицу, и солнце, и всю внѣшнюю природу и заявляетъ, что естественный методъ образованія основывается „на человѣческой природѣ“. Уже не внѣшняя природа, не солнце и птицы, а самъ человѣкъ, его природа является той аріадниной нитью, которая, будучи проста и правильна и пущена въ оборотъ надлежащимъ порядкомъ, будетъ достаточно надежна для установленія цѣлей школы, средствъ и правилъ для ихъ приложенія. Такимъ образомъ, по этому важному вопросу у Коменскаго были колебанія и нѣкоторая неопредѣленность мысли, какъ и по вопросу о значеніи метода.

Если оставить въ сторонѣ ссылки на солнце и птицу и обратить вниманіе лишь на педагогическія мысли, то мы найдемъ въ разсматриваемыхъ главахъ цѣлый рядъ весьма цѣнныхъ въ большинствѣ педагогическихъ идей и взглядовъ, выраженныхъ очень кратко, афористически. Именно Коменскій полагалъ, что обученіе должно быть строго разумно, все преподаваемое необ-

ходимо подкрѣплять доводами разума, чтобы не оставалось мѣста ни сомнѣнію, ни возможности забыть сообщенное. Подкрѣплять же преподаваемое разумными доводами значитъ учить, объясняя причины, т. е. не только показывать, какова каждая вещь, но и почему она не можетъ быть иною. Знать извѣстный предметъ, значитъ знать его причины. Поэтому ничему нельзя учить на основаніи только авторитетовъ, а все нужно обосновывать на свидѣтельствѣ чувствъ и разума. Людей слѣдуетъ учить главнѣйшимъ образомъ тому, чтобы они черпали знанія не изъ книгъ, а наблюдая сами небо, землю, дубы и буки, т. е. чтобы они изслѣдовали и познавали самые предметы, а не помнили бы только чужія наблюденія и объясненія. Это и будетъ возвращеніемъ на путь древнихъ мудрецовъ, если знаніе будетъ почерпаться только изъ самаго первоисточника, изъ самыхъ предметовъ. Школы обучаютъ языку раньше, чѣмъ предметамъ, а между тѣмъ предметы существенны, ядро, слова же—нѣчто болѣе или менѣе случайное, скорлупа. Слова должны быть объясняемы и заучиваемы не иначе, какъ въ связи съ предметами, даже и слова родного языка: пусть дѣти пріучаются выражать словами, что они видятъ, слышатъ, осязаютъ; сколько кто понимаетъ, столько пусть и пріучается выражать, и наоборотъ: пусть каждый учится понимать то, что онъ говоритъ. Кто не выражаетъ своей мысли, тотъ подобенъ нѣмой статуѣ, а кто болтаетъ, не понимая, тотъ попугай. Знакомство съ языкомъ и познаніе предметовъ должны итти въ одинъ шагъ, параллельно.

Разумное преподаваніе предполагаетъ, что сообщаются основныя, немногія начала, на которыхъ держится наука, и въ связи, такъ какъ несомнѣнно, что научное образованіе основывается на очень немногихъ и связныхъ главныхъ началахъ. Поэтому въ школахъ достаточно только обозрѣть съ надлежащей полнотой и основательностью предметы по родамъ съ ихъ главными отличіями; остальное само собою будетъ понятно, когда представится къ тому случай. Гнаться за мелкими подробностями — крайне обширная, запутанная и скучная работа. Не тотъ уменъ, кто знаетъ много, но тотъ, кто знаетъ необходимое, главное.

Разумность обученія предполагаетъ господство на первыхъ порахъ обученія родного языка. Если начинающимъ изучать латинскій языкъ правила преподаются на латинскомъ же языкѣ, то это то же самое, какъ если бы кто вздумалъ объяснять приступившему къ изученію еврейскаго языка правила на еврейскомъ же языкѣ. Если мальчику-туземцу даютъ учителемъ иностранца, незнакомаго съ роднымъ языкомъ мальчика, то это будетъ при-

нужденіемъ учащаго и учащагося членораздѣльную рѣчь замѣнить на нѣкоторое время языкомъ жестовъ. При изученіи иностранныхъ языковъ родной всегда долженъ предшествовать, и вообще самый матеріалъ долженъ постоянно подбираться въ такомъ порядкѣ, что сперва дѣти будутъ знакомиться съ ближайшими предметами, потомъ съ близкими, затѣмъ съ отдаленными. Поэтому разныя правила нужно объяснять учащимся предметами изъ круга ихъ понятій, заимствованными изъ ихъ ежедневнаго обихода, а не далекими ихъ мысли, напр., богословскими, политическими и т. п., которыхъ дѣти не поймутъ.

Съ разумностью преподаванія въ тѣсной связи находятся естественность и легкость преподаванія, отсутствіе принудительности. Дѣтей, по свидѣтельству Коменскаго, ежедневно держали за классными уроками и упражненіями по 6, 7 и 8 часовъ, да еще по нѣсколько часовъ за домашними занятіями, заваливали ихъ записываніемъ диктуемаго, составленіемъ упражненій и заучиваніемъ на память въ возможно большемъ количествѣ—„до тошноты и умопомраченія, какъ этому мы не разъ были очевидцами“ (Вел. Дид. гл. XVII, 34). Но рѣшительно безуменъ тотъ, кто старается передать ученикамъ не столько знаній, сколько они въ состояніи усвоить, а сколько ему самому хочется. Силы учащихся требуютъ поддержки, а не подавленія, и воспитатель юношества такъ же, какъ и врачъ, есть только слуга природы, а не господинъ ея. За классными уроками нужно держать дѣтей не болѣе четырехъ часовъ, оставивъ столько же часовъ на домашнія занятія, а заучивать заставлять только существенное, притомъ столь ясно представляемое, какъ свои пять пальцевъ, и во всемъ сообразоваться съ степенью пониманія дѣтей и ихъ природой. Надо постоянно пользоваться одновременно слухомъ и зрѣніемъ, языкомъ и рукою, т. е. не только произнося то, что надо знать, чтобы оно воспринималось слухомъ, но и рисуя это, чтобы оно запечатлѣвалось въ воображеніи. Пусть дѣти съ самаго начала пріучаются поперемѣнно произносить языкомъ и изображать рукою, такъ что отъ всякаго предмета будутъ отходить только тогда, когда онъ запечатлѣется съ достаточною ясностью въ ихъ ушахъ, глазахъ, памяти и умѣ. Съ этою цѣлью было бы хорошо нарисовать по стѣнамъ каждаго класса все, что въ немъ обыкновенно проходится, какъ-то: теоремы и правила, рисунки и рельефныя изображенія, относящіяся къ преподаваемой наукѣ. Это усиливало бы впечатлѣніе. Никакимъ тѣлеснымъ наказаніямъ за ученіе не слѣдуетъ подвергать дѣтей, потому что если ученье не дается, то это вина одного учителя, который или не умѣетъ, или

не заботится сдѣлать ученика понятливымъ. Правильныя учебныя занятія заманчивы для ума сами по себѣ, притягиваютъ собственною прелестью. Если мы не знаемъ способовъ привлекать умы искусствомъ, то, конечно, напрасно будемъ употреблять насиліе. Колотушки и пощечины вовсе не имѣютъ силы вложить въ душу любовь къ наукамъ, отвращеніе же и ненависть къ нимъ онѣ могутъ породить, притомъ въ очень сильной степени. Вообще дѣтей ни къ чему при обученіи, по возможности, не нужно принуждать, а потому имъ нужно сообщать только то, къ чему они сами стремятся въ силу возраста и подъ вліяніемъ метода. Вынудительныя занятія обыкновенно бываютъ безплодными, а добровольныя—въ высокой степени полезными. Усердіе къ ученію основывается на желаніи, которое нельзя вынудить. Желудокъ, вынужденный на пищевареніе, отвѣчаетъ на вынужденіе тошнотой и рвотой; умъ, принуждаемый къ работѣ, работаетъ вяло и скоро забываетъ. Разумная метода преподаванія должна возбуждать охоту къ занятіямъ, дѣлать работу пріятной и интересной, а для этого она, прежде всего, должна быть вполнѣ естественной, потому что все, что естественно, развивается само собой и дѣлается охотно и съ удовольствіемъ. Не слѣдуетъ учить тому, что не соотвѣтствуетъ природнымъ способностямъ учащагося. Желать толкать туда, куда не влечетъ природное расположеніе, значитъ желать бороться съ природой—напрасное стремленіе! Или совсѣмъ ничего не достигнешь, или достигнешь того, что не вознаградитъ за трудъ. При этомъ легко возможно возбужденіе отвращенія къ предмету занятій и умственному труду вообще и притупленіе умственной силы. Учащій только сотрудникъ природы въ дѣлѣ образованія, только слуга природы, а не господинъ ея. Omnia sponte fluant, absit violentia rebus!

Коменскій ставилъ дидактикѣ въ отношеніи сообщенія знаній чрезвычайно широкія задачи, шире которыхъ и поставить нельзя—учить всѣхъ всему. Это, конечно, не значитъ, чтобы онъ требовалъ отъ всѣхъ знанія всѣхъ наукъ, искусствъ и языковъ, но онъ желалъ, чтобы всѣ понимали основанія, причины и цѣли всего главнѣйшаго въ существующемъ и совершающемся, чтобы не встрѣчалось ничего настолько незнакомаго, чтобы о немъ нельзя было скромно разсуждать. Особенно необходимы каждому образованіе, нравственность и благочестіе. Школы должны быть построены на этомъ началѣ, т. е., что въ нихъ всѣхъ будутъ учить всему; основы всего знанія будутъ сообщены дѣтямъ еще въ семьѣ, которая составляетъ первую школу человѣка, а позднѣйшія школы всякихъ видовъ и степеней будутъ только расширять

и углублять эти основныя и элементарныя знанія. Такихъ позднѣйшихъ школъ должно быть три: родного языка, латинская и высшая. Во всѣхъ четырехъ школахъ будутъ учить одному и тому же, только все шире и глубже, поэтому все образованіе будетъ имѣть видъ четырехъ круговъ, изъ которыхъ каждый послѣдующій включаетъ въ себя всѣ предыдущіе. Всѣ четыре школы, какъ учащія всему, могутъ быть названы „мастерскими человѣчности", потому что онѣ дѣйствительно будутъ содѣйствовать тому, чтобы человѣкъ на самомъ дѣлѣ сдѣлался человѣкомъ (гл. X Вел. Дид.).

Изложивъ общія дидактическія начала, Коменскій призналъ необходимымъ, сверхъ того, указать сущность метода наукъ въ частности, метода искусствъ, метода языковъ, метода нравственнаго воспитанія и метода внушенія благочестія (Вел. Дид. гл. XX—XXIV). Хотя онъ и посвящаетъ каждому изъ указанныхъ методовъ по особой главѣ, но взгляды его по этимъ предметамъ могутъ быть изложены коротко, потому что въ нихъ отчасти повторяется прежде сказанное о преподаваніи вообще, а отчасти потому, что здѣсь дидактика уже переходитъ въ методику.

1. Юноша, желающій проникнуть въ тайны наукъ, въ концѣ концовъ долженъ будетъ исполнить слѣдующія четыре требованія: а) онъ долженъ имѣть чистый духовный глазъ, т. е. чуждаться безполезныхъ и праздныхъ занятій духа; б) приблизить къ себѣ предметы наблюденія, для чего необходимо наглядное преподаваніе; в) имѣть вниманіе, безъ котораго познаніе невозможно; г) воспринимать предметы наблюденія одинъ за другимъ по надлежащему методу, который очерченъ уже ранѣе, въ общихъ дидактическихъ положеніяхъ.

2. Для искусства требуются три предварительныя условія: 1) образецъ или идеалъ, который есть внѣ находящаяся форма, глядя на которую художникъ пытается воспроизвести подобную ей; 2) вещество, которому нужно придать новую форму; 3) орудія, съ помощью которыхъ создается вещь. Обученіе же искусству требуетъ надлежащаго примѣненія выше указанныхъ условій, разумнаго руководства и частаго упражненія.

3. Языки изучаются не какъ часть образованія или мудрости, но какъ средство для пріобрѣтенія знаній и обмѣна ими съ другими. Необходимые для изученія языки: родной для домашней жизни, сосѣдніе—для сношеній съ сосѣдями, древніе—для чтенія ученыхъ книгъ—латинскій, греческій, еврейскій, арабскій. Языки слѣдуетъ изучать не въ цѣломъ ихъ объемѣ и не до полнаго совершенства, а по мѣрѣ надобности, параллельно съ изученіемъ

предметовъ и постоянно одинъ за другимъ, а не заразъ нѣсколько, что внесетъ путаницу въ изученіе. Самые нужнѣйшіе языки—родной и латинскій, которые и должны быть изучены въ совершенствѣ.

4. Искусство нравственнаго воспитанія заключаетъ въ себѣ 16 главныхъ правилъ. Первое изъ нихъ слѣдующее: юношеству необходимо внушать всѣ добродѣтели безъ исключенія, потому что ничего нельзя исключить изъ правды и добра, не образуя пробѣла и не нарушая гармоніи. Но въ особенности необходимо внушать основныя добродѣтели: благоразуміе, умѣренность, мужество и справедливость, съ тою цѣлью, чтобы не возводить зданія безъ фундамента, и чтобы части зданія, не имѣя прочной опоры въ своемъ фундаментѣ, не были въ слабой связи. Воспитаніе въ добродѣтели должно начинаться съ самаго нѣжнаго дѣтства, прежде чѣмъ дѣти ознакомятся съ пороками. Добродѣтелямъ учатся путемъ постоянной нравственной дѣятельности.

5. Благочестіе есть исканіе Бога, слѣдованіе Богу и наслажденіе Богомъ. Есть три источника благочестія и три способа его пріобрѣтенія: источники—Св. Писаніе, міръ и мы сами; способы пріобрѣтенія: размышленіе, молитва, испытаніе. Заботы о внушеніи благочестія должны начинаться съ ранняго дѣтства.

Дидактикѣ Коменскаго свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представляемаго въ видѣ какого-то внѣшняго механическаго орудія; въ этой дидактикѣ еще нѣтъ рѣчи о развитіи обученіемъ способностей учащихся; вопросъ о составѣ учебнаго курса разрѣшается простымъ утвержденіемъ, что всѣхъ нужно учить всему, сначала въ маломъ, сжатомъ видѣ, а потомъ въ пространномъ, учебный курсъ и энциклопедія—одно и то же; дидактикѣ Коменскаго недостаетъ психологіи. Дальнѣйшее развитіе дидактики есть постепенное устраненіе указанныхъ недостатковъ дидактики Коменскаго.

Глава III.

Генрихъ Песталоцци

(1746—1827).

Коренной переворотъ въ дидактикѣ совершенъ Генрихомъ Песталоцци. Коменскій говорилъ о подражаніи дидакта внѣшней природѣ, птицѣ и солнцу, говорилъ объ отпечатлѣніи въ умѣ

учащихся науки, подобно отпечатлѣнію набора на листѣ бумаги въ типографской машинѣ; Песталоцци понималъ все обученіе, какъ дѣло творчества самого учащагося, все знаніе, какъ развитіе дѣятельности извнутри, какъ акты самодѣятельности, саморазвитія. Совершенно новая, другая точка зрѣнія, по сравненію съ точкой зрѣнія Коменскаго, въ дидактикѣ совершается поворотъ отъ внѣшней природы къ природѣ человѣка [1]).

Главная характерная черта человѣческой природы заключается въ самодѣятельности, въ свободномъ раскрытіи всѣхъ силъ по собственнымъ внутреннимъ законамъ, а не подъ давленіемъ внѣшнихъ причинъ. Отъ собственной воли человѣка, отъ живущаго въ немъ стремленія исходитъ пробужденіе сердца къ чувствованію, ума къ мышленію, глазъ къ видѣнію, ушей къ слышанію, ногъ къ хожденію, рукъ къ схватыванію. Въ каждой способности человѣка заключается стремленіе выйти изъ состоянія безжизненности и неловкости и стать развитой силой, которая въ неразвитомъ видѣ находится въ насъ, лишь какъ зародышъ силы, а не какъ сама сила. Это стремленіе къ развертыванію нравственныхъ, умственныхъ и физическихъ основныхъ силъ человѣческой природы по своей сущности самостоятельно, самодѣятельно, подчинено своеобразнымъ внутреннимъ законамъ. „Какъ главный мотивъ къ развитію нашихъ нравственныхъ и умственныхъ силъ заключается въ ихъ естественномъ стремленіи къ саморазвитію, такъ главные мотивы къ естественному развитію художественныхъ способностей и въ физическомъ отношеніи заключаются въ собственномъ стремленіи этихъ способностей къ саморазвитію; данное стремленіе и въ этомъ отношеніи заключается въ сущности нашихъ чувствъ, органовъ и членовъ и, развитое духовно и физически, дѣлаетъ для насъ необходимой склонность къ примѣненію этихъ способностей“ [2]).

Форма всякаго обученія покоится на общей основѣ нашего духа, посредствомъ которой нашъ разсудокъ приводитъ въ своемъ представленіи къ единству, т. е. къ понятію, впечатлѣнія,

[1]) Хотя, нужно замѣтить, въ письмѣ IV—сочиненія Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей)—Песталоцци говоритъ о тожествѣ законовъ развитія человѣческаго ума съ законами физической природы, что сила образовательнаго искусства покоится на сходствѣ его вліянія и его дѣйствія съ главнѣйшими дѣйствіями физической природы, и человѣкъ призывается подражать этому дѣйствію великой природы, т. е. внѣшней, для чего въ поясненіе приводится примѣръ выростанія изъ зерна крупнаго дерева. Все это сильно напоминаетъ Коменскаго (§§ 10, 11, 12, 13, 14.Ausgabe von Mann).

[2]) Schwanengesang, §§ 7, 8 и 30. Подобные взгляды высказаны Песталоцци кромѣ „Лебединой Пѣсни“, и въ нѣсколькихъ другихъ сочиненіяхъ.

воспринимаемыя чувственностью отъ природы, такъ что каждое слово, каждое число, каждая мѣра есть результатъ дѣятельности разсудка, возникшей отъ полноты созерцаній. Всѣ педагогическіе законы приводятся къ центральному пункту человѣческой природы, а этотъ центральный пунктъ—наше я. „Все, что ты есть, все, чего ты хочешь, все, что ты долженъ, исходитъ отъ тебя самого". Поэтому Песталоцци ставитъ вопросъ: „не должно ли и мое познаніе исходить отъ меня самого"? [1]) и анализомъ основъ обученія въ сочиненіи „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей" отвѣчаетъ утвердительно. Человѣкъ обладаетъ силой собственному разсужденію и мысли давать власть надъ инстинктомъ: „подчиненный закону, который онъ даетъ себѣ самъ, онъ отличается отъ всѣхъ извѣстныхъ намъ существъ". Даже Бога человѣкъ знаетъ лишь постольку, поскольку онъ знаетъ человѣка, т. е. самого себя, и чтитъ Бога лишь постольку, поскольку онъ чтитъ самого себя, т. е. поскольку онъ дѣйствуетъ по отношенію къ самому себѣ и къ своему ближнему, повинуясь чистѣйшимъ и лучшимъ побужденіямъ, которыя таятся въ немъ самомъ. Религія должна быть дѣломъ нравственности. Божественна религія для каждаго человѣка, лишь поскольку она въ немъ самомъ есть дѣло его самого; поскольку же она является въ немъ дѣломъ его животной и общественной испорченности, она только богослужебна и тѣснѣйшимъ образомъ переплетена съ его чувственными склонностями и животными вожделѣніями.

Отсюда неизбѣжно слѣдуетъ, что помощь учителя ученику при обученіи есть только „помощь самопомощи", что всѣ образовательныя средства, какъ болѣе или менѣе искусственныя, не должны уклоняться отъ естественнаго хода развитія человѣческихъ способностей или противорѣчить ему, но быть въ полномъ согласіи съ образомъ дѣйствія, котораго придерживается сама природа. Важность же искусства образованія заключается въ умѣніи увеличивать для ребенка количество предметовъ наблюденія, усиливать ихъ впечатлѣніе, дѣлать ихъ болѣе вліятельными, располагать ихъ такъ, чтобы они становились болѣе поучительными. Естественный процессъ развитія мыслительной способности, равно наблюденія и рѣчи, лишенный помощи искусства, созрѣваетъ медленно и въ тѣсныхъ предѣлахъ, безъ помощи искусства дитя думаетъ, наблюдаетъ и говоритъ о немногихъ предметахъ. „Идея элементарнаго образованія есть результатъ стремленій человѣческаго рода оказать дѣлу природы въ разви-

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Brief IV, § 14; Brief VI, 4.

тіи нашихъ способностей и силъ помощь, которую могутъ ему дать просвѣщенная любовь, развитой умъ и просвѣщенное эстетическое чувство человѣческаго рода. Какъ ни святъ и божественъ въ своихъ основахъ естественный ходъ развитія человѣческаго рода, все же послѣдній, предоставленный самому себѣ, сначала живетъ лишь животною жизнью. Заботою нашего рода, цѣлью идеи элементарнаго образованія, цѣлью благочестія и мудрости должно быть призваніе его къ человѣческой и божественной жизни“ [1]).

По сущности своихъ взглядовъ на дидактическія начала Песталоцци можетъ быть названъ Кантомъ дидактики. Воззрѣнія Песталоцци на самобытность развитія человѣка, на автономность разума и воли, на то, что человѣкъ самъ себѣ даетъ законы развитія и подчиняется имъ, напоминаютъ ученіе Канта объ апріорныхъ формахъ знанія и автономности нравственнаго закона. Путемъ самостоятельнаго мышленія Песталоцци пришелъ къ утвержденію такихъ же началъ въ педагогикѣ и дидактикѣ, которыя Кантъ открылъ въ философіи—въ ученіи о познаніи и этикѣ. Въ познаніи и дѣятельности человѣкъ исходитъ, по Канту, отъ себя, собственное я съ апріорными формами и автономнымъ нравственнымъ закономъ есть начальный коренной пунктъ человѣческаго познаванія и дѣятельности, внѣшній міръ поставляетъ уму лишь сырой, грубый, разрозненный матеріалъ. То же значеніе имѣютъ въ педагогикѣ и дидактикѣ, по Песталоцци, самобытныя стремленія человѣческихъ силъ къ развитію,—развиваются онѣ сами по себѣ и захватываемому ими внѣшнему опыту, какъ содержанію, даютъ все существенное, приводятъ его къ единству, цѣлостности и пониманію.

У Канта ученіе объ апріорныхъ формахъ мышленія выработано весьма подробно. Въ какія одежды облекъ свое общее принципіальное ученіе о самобытномъ раскрытіи душевныхъ силъ Песталоцци?

Подобно Коменскому, Песталоцци имѣлъ высокое понятіе о силѣ метода. Методъ, своимъ вліяніемъ на человѣческій умъ, вообще пробуждаетъ въ дѣтяхъ способность самостоятельно помогать себѣ въ каждой спеціальности, укрѣпляетъ эту способность и „самъ по себѣ является въ сущности маховымъ колесомъ, которое стоитъ только пустить, чтобы потомъ оно двигалось уже самостоятельно“. Такое маховое колесо могутъ вертѣть даже не-

[1]) Schwanengesang (Лебединая пѣснь), §§ 10, 86, 87: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Brief IV, 19.

образованные люди, крестьяне и крестьянки, которые по методу могутъ дома продѣлывать съ дѣтьми школьныя упражненія. Для школьнаго обученія въ особенности слѣдуетъ добиваться, чтобы учитель, при самомъ маломъ количествѣ способностей, не только не приносилъ вреда, но даже могъ съ успѣхомъ идти къ своей цѣли. Можно утверждать даже еще большее: нечего и думать, что народное просвѣщеніе будетъ въ состояніи сдѣлать хотя одинъ шагъ впередъ до тѣхъ поръ, пока не будутъ найдены такія формы преподаванія, которыя сдѣлаютъ изъ учителя, по крайней мѣрѣ до полнаго усвоенія имъ элементарныхъ познаній, простое механическое орудіе метода, результаты котораго должны проявляться, благодаря природѣ формъ преподаванія, а не искусству человѣка, руководящаго ими. Хорошій учебникъ тотъ, которымъ можетъ пользоваться неопытный учитель почти съ такою же пользою, какъ опытный и талантливый. Онъ долженъ быть собственно такъ составленъ, чтобы неопытный человѣкъ и даже мать нашли въ немъ достаточную помощь, чтобы всегда идти хотя на одинъ шагъ впереди самого дитяти въ томъ послѣдовательномъ развитіи, по которому они должны его вести [1]). Въ „Лингардѣ и Гертрудѣ“ утверждается, что учитель ариѳметики, пользуясь хорошими ариѳметическими таблицами, можетъ успѣшно обучать считать, самъ не умѣя считать. „Я видѣлъ собственными глазами одного такого человѣка“ [2]).

Въ чемъ же состоитъ этотъ, почти всемогущій, методъ? Его сущность заключается въ психологически правильной послѣдовательности распредѣленія матеріала, способовъ и пріемовъ обученія; послѣдовательности настолько логичной и твердой, что все обученіе получаетъ видъ механизма (vous voulez mécaniser l'éducation, сказалъ нѣкто Глаиръ, выслушавшій объясненія самого Песталоцци о характерѣ его школьныхъ занятій). Все обученіе есть не что иное, какъ искусство помогать естественному стремленію человѣка къ развитію, основывающееся на гармоніи впечатлѣній, усвояемыхъ дитятей, со степенью развитія его силъ. Неизбѣжно существуетъ извѣстная послѣдовательность въ тѣхъ впечатлѣніяхъ, которыя дитя должно получить при помощи обученія; начало же и развитіе этихъ впечатлѣній должно идти нога въ ногу съ начаткомъ и развитіемъ силъ дитяти. Въ характерѣ метода сводить всѣ вообще способы пріобрѣтенія познаній на первоначальные пункты каждой отрасли знанія и на постепенное

---

[1]) Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей. Письма III, 24, 25; 1; 60; 11, 34.

[2]) Lienhard und Gertrud, Theil III, кар. 84.

присоединеніе небольшихъ свѣдѣній къ этимъ первоначальнымъ пунктамъ каждой отрасли, что имѣетъ послѣдствіемъ накопленіе все новыхъ и дальнѣйшихъ добавленій. На первоначальныхъ пунктахъ каждаго предмета слѣдуетъ останавливаться долѣе и усвоять ихъ основательнѣе, не смущаясь значительной затратой времени: обстоятельная проработка элементарныхъ свѣдѣній даетъ возможность самопомощи при дальнѣйшихъ занятіяхъ. Вообще, что одинъ разъ усвоено—письмо, буквы, какое-либо правило,— то ни подъ какимъ видомъ не должно быть забыто, усвояемое для этого нужно много и часто повторять.

Итакъ, можно указать три главные момента методическаго обученія: 1) отысканіе элементовъ, простѣйшихъ первыхъ положеній въ каждомъ учебномъ предметѣ, изъ которыхъ вытекаютъ въ стройномъ логическомъ порядкѣ всѣ послѣдующія; 2) непрерывность изложенія при постоянномъ движеніи впередъ; 3) относительная законченность каждаго упражненія и цѣлостность всѣхъ ихъ, взятыхъ вмѣстѣ. Поэтому „нѣтъ и не можетъ быть двухъ хорошихъ методовъ обученія, а только одинъ, именно тотъ, который всецѣло основывается на вѣчныхъ законахъ природы", но дурныхъ безконечно много, и дурное качество каждаго изъ нихъ возрастаетъ по мѣрѣ того, какъ онъ отступаетъ отъ законовъ природы, и уменьшается по мѣрѣ того, какъ онъ все точнѣе слѣдуетъ этимъ законамъ". „Естественный процессъ развитія человѣческаго рода неизмѣненъ" [1]).

Дальнѣйшія характерныя черты метода заключаются въ широкомъ примѣненіи при преподаваніи наглядности и въ стремленіи къ всестороннему, гармоническому образованію.

Песталоцци рѣшительно заявлялъ, что признаетъ „наглядность абсолютной основой познанія", что главнѣйшее зло нашей современной культуры „всепоглощающее буквоѣдство и книгоѣдство", что „наглядность есть неизбѣжная основа всякаго знанія,—другими словами, что всякое знаніе должно исходить изъ наблюденія и къ нему возвращаться". Главная причина безмѣрнаго суженія области примѣненія внѣшнихъ чувствъ и въ особенности направленія глазъ, этого орудія наблюденія надъ всѣми предметами, на одно только обожаемое святилище новаго познанія на буквы и книги, заключается въ изобрѣтеніи книгопечатанія, поразившемъ людей. Но пора освободиться отъ этого впечатлѣнія и вернуться къ сознанію важности всесторонняго наблюденія [2]). Въ послѣднемъ слѣдуетъ различать наблюденіе, какъ

[1]) Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей. Пис. X, § 22.
[2]) Тамъ же. Письмо IX, 1, 3, 4, 8.

исходный пунктъ обученія (собственно ощущеніе), отъ искусства наблюденія, какъ ученія объ отношеніяхъ всѣхъ формъ. Если разсматривать наблюденіе въ противоположность искусству наблюденія, отдѣльно и само по себѣ, то оно окажется, съ одной стороны, простымъ появленіемъ внѣшнихъ предметовъ предъ нашими чувствами, а съ другой—простымъ возбужденіемъ сознанія того впечатлѣнія, которое они произвели. Простымъ наблюденіемъ (ощущеніемъ) природа начинаетъ всякое обученіе; имъ пользуется младенецъ; оно дается матерью. Но искусство наблюденія ничего не сдѣлало, чтобы въ этомъ отношеніи идти наравнѣ съ природой. Напрасно предъ его глазами было прекраснѣйшее зрѣлище—мать, берущая на руки и показывающая міръ своему ребенку, облегчающая доступъ его чувствамъ всего того, что природа предлагаетъ ему безъ связи, на далекомъ разстояніи, безъ всякаго порядка, дѣлающая для него легкимъ, пріятнымъ самый процессъ наблюденія; искусство ничего, ровно ничего не связало съ этимъ зрѣлищемъ. А, между тѣмъ, безсильная, необразованная, слѣдующая за природой безъ руководства и помощи, мать въ своемъ невѣдѣніи даже не сознаетъ, что дѣлаетъ; она не хочетъ учить, она хочетъ занять дитя. Но, несмотря на это, она слѣдуетъ въ своей чистой простотѣ высокому примѣру природы, не зная, что эта послѣдняя дѣлаетъ посредствомъ нея, а природа дѣлаетъ посредствомъ нея очень много: она этимъ путемъ открываетъ міръ ребенку, она подготовляетъ его къ пользованію своими чувствами и къ раннему развитію его внимательности и его способности наблюденія Искусство не такъ далеко ушло, какъ та аппенцеллернская женщина, которая повѣсила надъ колыбелью своего ребенка въ первую же недѣлю его жизни большую бумажную птицу, пестро раскрашенную, и такимъ образомъ опредѣленно обозначила пунктъ, съ котораго искусству слѣдуетъ начинать давать ребенку твердое и ясное понятіе о предметахъ природы.

Первый курсъ въ развитіи дѣтской наблюдательности долженъ представить попытку возвысить простое наблюденіе до степени искусства и довести дѣтей во всѣхъ элементарныхъ отдѣлахъ ихъ знаній, въ формѣ, числѣ и словѣ, до полнаго знакомства со всякаго рода наблюденіемъ, болѣе точное понятіе о которомъ составитъ основу послѣдующихъ знаній. Самое лучшее средство оградить человѣческое развитіе отъ безпорядочности, несовершенства и поверхностности основывается главнымъ образомъ на стараніи сдѣлать для дитяти, насколько можно, болѣе опредѣленными, правильными и обширными первоначальныя впе-

чатлѣнія отъ главныхъ предметовъ нашего познанія, полученныя при первомъ же наблюденіи надъ ними. Уже начиная съ колыбели младенца, слѣдуетъ вырывать изъ рукъ слѣпой природы руководство человѣческимъ родомъ и передавать его въ руки лучшей силы, накопленной тысячелѣтнимъ опытомъ, касающимся вѣчныхъ законовъ природы. Утвержденіе въ дитяти простого наблюденія, какъ необходимой основы всякаго опытнаго знанія, и возвышеніе, затѣмъ, наблюденія на степень искусства, т. е. на степень средства представлять себѣ предметы наблюденія, какъ объекты нашей критической способности и искусственно выработанной снаровки, и составляетъ задачи и сущность наглядности. Высшая цѣль развитія человѣка—довести его до ясныхъ понятій и способа ихъ пріобрѣтенія, т. е. опредѣленій. Для достиженія этой высшей цѣли необходимъ постепенный переходъ отъ наблюденія надъ отдѣльными предметами къ ихъ наименованію, отъ наименованій къ опредѣленію ихъ качествъ, т. е. къ способности описать ихъ, и отъ этой способности къ умѣнью уяснить или опредѣлить ихъ. Разумное руководство при наблюденіяхъ есть, слѣдовательно, тотъ исходный пунктъ, на которомъ долженъ основываться этотъ рядъ способовъ достигнуть опредѣленныхъ понятій [1]). Дитяти нужно давать для наблюденія предметы не какіе придется, а по тщательному выбору, такіе, которые лучше выражаютъ природу рода, класса, отдѣла, имѣютъ наиболѣе характерные признаки и такимъ образомъ кратчайшимъ путемъ ведутъ къ цѣли образованія—къ яснымъ понятіямъ. Нужно постоянно заботиться о томъ, чтобы измѣнчивыя, случайныя качества не были приняты дитятей за главныя, и чтобы оно шло къ пониманію природы предметовъ прямымъ путемъ, не блуждая по сторонамъ.

Въ искусствѣ наблюденія и образованія Песталоцци хотѣлъ тѣснѣйшимъ образомъ слить элементарныя формальныя начала каждаго учебнаго предмета съ наблюденіемъ дѣйствительныхъ вещей въ данной области. Формы и содержаніе формъ для него были нераздѣльны. Одинъ изъ его помощниковъ, Буссъ, приглашенный Песталоцци для занятій съ дѣтьми рисованіемъ, долгое время не могъ понять, чего отъ него требуетъ Песталоцци. „Линіи, углы, дуги—основа рисованія“, твердилъ Буссу Песталоцци, и для разъясненія прибавлялъ: „и въ этомъ отношеніи слѣдуетъ возвысить человѣческій духъ отъ смутныхъ наблюденій до ясныхъ понятій“. Но Буссъ все же не понималъ, какъ это должно произойти на

[1]) Тамъ же. Письмо X, 1, 2, 3, 5, 8, 27, 28.

урокахъ рисованія. Песталоцци разъяснялъ ему дальше: это должно быть достигнуто путемъ раздѣленія четыреугольника и дуги и обособленія ихъ частей въ наглядныя и сравнимыя единицы. Буссъ пытался найти эти части, но все же не понималъ основныхъ началъ песталоцціевской простоты и вскорѣ очутился въ цѣломъ морѣ отдѣльныхъ фигуръ, которыя сами по себѣ были просты, но вовсе не уясняли правилъ простоты, искомой Песталоцци. Наконецъ, онъ почувствовалъ, что ему нужно меньше знать или выбросить свое знаніе, чтобы снизойти до простыхъ положеній, составлявшихъ силу Песталоцци. Онъ такъ и сдѣлалъ и въ нѣсколько дней понялъ методъ Песталоцци, хотя сначала опять же не совсѣмъ правильно. Сначала онъ въ своемъ представленіи не отдѣлялъ контуровъ отъ самого предмета, теперь же они оторвались отъ него въ его воображеніи и обратились въ формы измѣренія. Какъ прежде онъ видѣлъ только предметы, такъ теперь видѣлъ однѣ линіи и думалъ, что эти послѣднія должны быть безусловно и въ полномъ объемѣ усвоены дѣтьми, прежде чѣмъ имъ будутъ предложены дѣйствительные предметы для копированія или осмотра. Но Песталоцци представлялъ эти правила рисованія въ связи съ природой, онъ хотѣлъ соединить правила искусства съ наглядностью въ искусствѣ и подкрѣпить пониманіе и чистой формы и самихъ предметовъ, являющихся въ этой формѣ, посредствомъ сопоставленій ихъ въ умахъ дѣтей. Песталоцци говорилъ: „природа не даетъ ребенку линій, она даетъ ему одни предметы, и линіи нужно давать ему только затѣмъ, чтобы онъ правильно смотрѣлъ на предметы, а не наоборотъ, не надо отнимать у него предметы, чтобы онъ видѣлъ однѣ только линіи“. И однажды, разгорячившись, Песталоцци прибавилъ: „сохрани меня Богъ изъ-за этихъ линій и изъ-за всего искусства стѣснять человѣческій умъ и отвращать его отъ наблюденія природы“ [1]).

Существенная черта человѣческаго образованія — гармоническое развитіе силъ и способностей. Все, ведущее человѣка къ развитію и гармоническому совершенствованію, вытекаетъ изъ одного общаго центра, этотъ послѣдній упорядочиваетъ, оживляетъ, руководитъ всѣмъ развитіемъ на основаніи высшаго смысла нашей природы. Всякое одностороннее развитіе одной изъ нашихъ силъ не истинно, не естественно, это только кажущееся развитіе, это есть мѣдь звучащая и кимвалъ бряцающій человѣческаго развитія, а не само развитіе. Каждый односторонній перевѣсъ въ развитіи какой-либо одной силы ведетъ къ увеличенію ея при-

[1]) Тамъ же, письмо III, 14, 15, 16.

тязаній, къ закрыванію глазъ на свои недостатки и къ строгому осужденію всѣхъ тѣхъ, кто несогласенъ съ нашими односторонними взглядами. Истинное, естественное развитіе, по самой своей сущности, рождаетъ стремленіе къ совершенствованію человѣческихъ силъ; одностороннее же развитіе, также по самому своему существу, приводитъ къ разрушенію, къ разложенію, къ гибели силъ человѣческой природы, оно противоестественно. Элементарное образованіе безусловно требуетъ равновѣсія силъ, хотя оно, конечно, требуетъ въ то же время и естественнаго развитія каждой изъ отдѣльныхъ основныхъ способностей нашей природы. Единство силъ нашей природы навсегда дано людямъ Богомъ, что Богъ сочеталъ, того человѣкъ да не разлучаетъ. Если же онъ дѣлаетъ это по отношенію къ своему развитію, то, въ какомъ бы направленіи онъ это ни дѣлалъ, онъ превращаетъ человѣка въ получеловѣка, въ которомъ трудно искать и найти что-либо хорошее. Главнѣйшихъ силъ человѣческой природы три: нравственная, умственная и физическая (по другой терминологіи — голова, сердце и рука [1]). Относительная цѣнность этихъ способностей въ различныхъ сочиненіяхъ указывается различная.

„Я долго искалъ, говоритъ Песталоцци, общій психологическій первоисточникъ всѣхъ искусственныхъ пріемовъ обученія, такъ какъ я былъ убѣжденъ, что только чрезъ это можно найти ту форму, которая назначена самой природой для развитія человѣчества“. Ему было ясно, что эта форма имѣетъ свои корни въ нашей умственной организаціи, при помощи которой нашъ разумъ приводитъ въ своемъ представленіи къ единству тѣ впечатлѣнія, которыя чувства получаютъ отъ природы, т. е. формируетъ въ понятія, а эти понятія, затѣмъ, развиваетъ до значительной степени ясности. Послѣ долгихъ размышленій Песталоцци пришелъ къ заключенію, что всѣ наши познанія, почерпнутыя изъ наблюденій, исходятъ изъ числа, формы и языка. Познавая предметы, человѣкъ задается слѣдующими вопросами: сколько различныхъ предметовъ у него предъ глазами? Какъ они выглядятъ, что за форма ихъ, контуръ? Какъ они называются? Основныя способности человѣка суть способности счета, измѣренія и рѣчи. Поэтому число, форма и языкъ суть элементарныя средства обученія, и искусство обученія дѣтей предполагаетъ слѣдующія основныя три правила: 1) учить дѣтей смотрѣть на каждый предметъ, который предлагается ихъ сознанію, какъ на цѣлое, т. е. отдѣльно отъ другихъ предметовъ, съ которыми онъ, повидимому,

[1]) Лебединая пѣснь, §§ 3, 4, 5, 107—112; Взгляды и опыты. Письма 3, 4, 5.

связанъ; 2) знакомить ихъ съ формой каждаго предмета, т. е. съ его мѣрой и пропорціями; 3) какъ можно раньше знакомить ихъ съ полнымъ запасомъ словъ и названій всѣхъ узнанныхъ предметовъ.

Конечно, предметы имѣютъ и другія свойства, кромѣ числа, формы и имени, но всѣ безъ исключенія имѣютъ означенныя три свойства, остальныя же качества, познаваемыя нами посредствомъ чувствъ, ни у одного предмета не бываютъ общими со всѣми другими. Другія качества не существенны при познаніи предметовъ и могутъ быть сведены на основныя три. Знаніе числа, формы и имени предметовъ даетъ точное о нихъ понятіе; знаніе всѣхъ остальныхъ свойствъ дѣлаетъ его полнымъ; знаніе связи всѣхъ признаковъ сообщаетъ понятію ясность. „Этимъ разрѣшается задача—найти общее начало всѣхъ искусственныхъ способовъ обученія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и форму, какая самой сущностью нашей природы можетъ быть указана для развитія человѣческаго рода“ [1]).

Что касается частностей обученія формѣ, числу и имени предметовъ, то это область не дидактики, а методикъ соотвѣтствующихъ областей школьнаго знанія, почему мы можемъ сказать кратко лишь объ основныхъ взглядахъ Песталоцци на преподаваніе указанныхъ предметовъ.

Обученіе рѣчи распадается на три ступени: обученіе звукамъ (точнѣе складамъ), именамъ и предложеніямъ (связной рѣчи). Песталоцци признавалъ полезнымъ составить первоначальное руководство по обученію звукамъ, долженствовавшее заключать всѣ звуки, изъ которыхъ состоитъ рѣчь. Въ каждой семьѣ должно совершаться ознакомленіе дѣтей съ звуками очень рано, даже съ колыбели. Нужно запечатлѣвать звуки въ памяти младенцевъ, часто повторяя ихъ, и тѣмъ развивая дѣтскій слухъ. Прежде, чѣмъ дѣти будутъ въ состояніи произнести хотя одинъ звукъ, всѣ звуки должны быть запечатлѣны въ дѣтской памяти. При обученіи чтенію дѣти сначала учатся складамъ, которые учитель также повторяетъ имъ до тѣхъ поръ, пока они не запомнятъ всѣ склады. Ученіе объ именахъ состоитъ изъ ряда названій важнѣйшихъ предметовъ изъ всѣхъ отдѣловъ царства природы, исторіи и географіи, человѣческихъ занятій и отношеній. Эти ряды словъ предлагаются дитяти непосредственно вслѣдъ за окончаніемъ азбуки, какъ простое упражненіе въ чтеніи. Связная рѣчь заключается сначала въ сочетаніи существительнаго съ нѣсколькими

[1]) Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей. Письмо VI, 3, 8, 9, 13, 14.

прилагательными или обратно, а потомъ въ чтеніи постепенно удлиняющихся, распространяемыхъ предложеній.

Ученію о формахъ предшествуетъ умѣнье наблюдать вещи опредѣленной формы, а равно измѣрять ихъ. Азбука наблюденія заключается въ однообразномъ раздѣленіи равносторонняго четыреугольника на геометрическія формы и въ особенности требуетъ точнаго знакомства съ источникомъ ихъ— съ прямой линіей, въ ея горизонтальномъ и отвѣсномъ положеніяхъ. Раздѣленіе четыреугольника при посредствѣ этой послѣдней даетъ точныя формы для опредѣленія и измѣренія всѣхъ угловъ, круга и всѣхъ дугъ, совокупность чего и составляетъ азбуку наблюденія. За измѣреніемъ предметовъ слѣдуетъ рисованіе, за рисованіемъ письмо. Рисовать и писать сперва надо пробовать грифелемъ на аспидной доскѣ, а потомъ уже перомъ на бумагѣ. Изученіе равносторонняго прямоугольника Песталоцци признавалъ настолько важнымъ, что написалъ Гесснеру: „если моя жизнь имѣетъ цѣну, то только потому, что я сдѣлалъ равносторонній четыреугольникъ основаніемъ ученія о наблюденіи, чего у народа совсѣмъ не было“ [1])

Форма возникаетъ изъ неопредѣленной, исключительно чувственной, способности представленія, изъ которой происходитъ знаніе всѣхъ формъ; число возникаетъ изъ опредѣленной, не исключительно чувственной, способности представленія, а вмѣстѣ съ нимъ и способность вычислять и считать. Между тѣмъ, какъ звукъ и форма приводятъ насъ къ яснымъ понятіямъ и умственной самостоятельности не прямо, а при помощи многихъ средствъ, ариѳметика есть единственный способъ, не заключающій въ себѣ никакихъ второстепенныхъ средствъ. Счисленіе истекаетъ непосредственно изъ основной способности, которой мы точно и совершенно наглядно понимаемъ отношеніе больше и меньше, увеличеніе и уменьшеніе до безконечности. Звукъ и форма часто служатъ источникомъ заблужденія, число же никогда, оно одно приводитъ къ несомнѣннымъ результатамъ. Одна изъ главъ въ „Лингардѣ и Гертрудѣ“ озаглавлена: „кто отдѣляетъ суть счета отъ чувства правды, тотъ разъединяетъ то, что Богъ соединилъ“. Въ этой главѣ (часть III, гл. 71) развивается та мысль, что счисленіе есть природныя узы, предохраняющія насъ отъ заблужденія при изслѣдованіи истины, и основа спокойствія и благополучія, а поэтому важнѣе всего научить дѣтей хорошо считать. Словомъ, изъ трехъ главныхъ способностей— говорить, измѣрять и считать—Песталоцци всѣхъ выше признавалъ способность

[1]) Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей. Письма VII и VIII.

счета. Если искусство измѣренія формъ заявляетъ подобное же притязаніе на несомнѣнность, то оно можетъ оправдать его только въ соединеніи съ математикой, т. е. оно потому дастъ несомнѣнные результаты, что оно вычисляетъ. Основная форма вычисленія слѣдующая: одинъ и одинъ равняется двумъ, одинъ изъ двухъ остается одинъ. Все искусство счисленія происходитъ изъ простого сложенія и разложенія чиселъ. Числу нужно учить на счетѣ дѣйствительныхъ предметовъ, точекъ, черточекъ.

Хотя пониманіе образовательнаго процесса, какъ выраженія внутренней самодѣятельности организма, и составляетъ крупную заслугу Песталоцци, однако, окидывая однимъ взглядомъ его дидактику, мы должны признать въ ней много неяснаго. Точнаго, обстоятельнаго изложенія своихъ взглядовъ Песталоцци нигдѣ не далъ, хотя и принимался за эту задачу не одинъ разъ. Поэтому изложеніе его дидактики затруднительно. Пониманіе человѣческой природы, какъ самодѣйствующей, развивающейся по собственнымъ законамъ, ей присущимъ, правильно, но недостаточно: требуется болѣе обширное и основательное выясненіе отношенія между человѣческимъ организмомъ и внѣшнимъ опытомъ. Черты кантовской философіи у Песталоцци довольно слабы, и вся эта сторона его дидактики, философская, разработана очень мало, больше намеки и афористическія положенія, чѣмъ стройно изложенная теорія. Въ чемъ именно заключается та психологическая основа, изъ которой Песталоцци хотѣлъ вывести всю дидактику и методику, точно не опредѣлено; три же основныя главныя способности — говорить, измѣрять и считать не новость въ педагогіи, еще древніе греки установили курсъ изъ грамматики, ариѳметики и геометріи, т. е. изъ наукъ филологическихъ и математическихъ. Правда, съ гуманизмомъ, особенно въ эпоху латинскихъ школъ (16—17 вѣка), значеніе математики въ учебномъ курсѣ очень ослабѣло, и ея поднятіе и утвержденіе въ школахъ есть заслуга Песталоцци, придававшаго математикѣ особенно важное значеніе. Преувеличеніе имъ вліянія метода въ обученіи и нѣкоторая наклонность къ механизаціи школьныхъ пріемовъ и способовъ преподаванія очевидны. Живая личность учителя, какъ видный факторъ школы, еще не понята. Вообще психологическая сторона образовательнаго процесса, его основъ, частныхъ путей и формъ, разработана Песталоцци весьма недостаточно.

Глава IV.

Іоганнъ Гербартъ.

(1776—1841).

Дидакты, съ которыми мы до сихъ поръ имѣли дѣло, слишкомъ были заняты выработкой методовъ, какъ какихъ-то почти самодѣйствующихъ орудій, чтобы войти ближе въ душу метода, въ его психологическія основы и условія. Методъ имъ казался настолько могучимъ и въ значительной степени внѣшнимъ орудіемъ образованія, что внутренній міръ, откуда возникалъ методъ, отодвигался на второй планъ; имъ казалось, что всего важнѣе для учителя слѣдовать безъ отступленій руководству хорошаго метода, а при хорошемъ методѣ дитя непремѣнно уже все хорошо усвоитъ. Методъ долженъ основываться на психологическихъ началахъ, такъ какъ все развитіе личности совершается извнутри, но какими именно путями, какими процессами совершается усвоеніе образованія—это занимало прежнихъ дидактовъ мало, центръ тяжести образованія и дидактики лежитъ, по ихъ мнѣнію, въ другомъ—въ методѣ, въ его конструкціи. Дальнѣйшій шагъ въ развитіи дидактики состоялъ въ выясненіи процессовъ, которыми совершается усвоеніе образованія учащимся, въ изслѣдованіи психологическаго основанія метода, его свойствъ, частныхъ формъ и условій его дѣйствія, а равно въ построеніи на этомъ основаніи зданія дидактики. Означенная дидактическая работа произведена Гербартомъ.

Углубляясь въ психологическое изученіе метода, мы получаемъ, прежде всего, то чрезвычайно важное свѣдѣніе, что образованіе является нераздѣльнымъ съ воспитаніемъ, что нѣтъ отдѣльнаго, самостоятельнаго процесса обученія и отдѣльнаго, столь же самостоятельнаго, воспитанія, а есть одинъ сложный процессъ—воспитывающее обученіе. Стремленіе обособить воспитаніе отъ образованія никогда не дастъ цѣнныхъ педагогическихъ результатовъ. Кто имѣлъ случай наблюдать, какъ иной человѣкъ, упавшій въ бездну горя и несчастья, и остававшійся въ этой безднѣ цѣлые періоды своего существованія, по минованіи горя, вновь является тою же, почти совсѣмъ не измѣнившеюся, личностью, какою былъ до несчастья, съ тѣми же стре-

мленіями и чувствованіями, съ тѣми же пріемами ихъ выраженія, тотъ едва ли можетъ ожидать какихъ-либо серьезныхъ послѣдствій отъ постоянной встряски чувствъ, посредствомъ которой, особенно матери, такъ часто думаютъ воспитывать своихъ дѣтей. Кто видитъ, какую отцовскую строгость выдерживаетъ иной сильный юноша, оставаясь нетронутымъ ею; сколько возбуждающихъ средствъ тратятъ на слабыхъ субъектовъ, которые отъ этого не становятся сильнѣе; какъ въ этихъ случаяхъ кратковременно противодѣйствіе, слѣдующее за дѣйствіемъ—тотъ признаетъ слабость результатовъ одного только нравственнаго образованія. Единственное средство серьезно, твердо вліять на дѣятельность человѣка есть сообщеніе ему извѣстныхъ знаній, образованія. „Какъ слагается у воспитанника кругъ представленій — это для воспитателя составляетъ все, ибо изъ представленій возникаютъ чувствованія, а изъ чувствъ правила поведенія и образъ дѣйствія". Поэтому нужно признать, что школа дѣлаетъ все, для нея возможное, если надлежащимъ образомъ приводитъ въ движеніе образовательныя силы, лежащія въ наукахъ. „Обученіе безъ нравственнаго образованія есть средство безъ цѣли, а нравственное образованіе (или образованіе характера) безъ обученія есть цѣль, лишенная средствъ".

Главнѣйшія средства положительнаго воспитанія заключаются въ обученіи, понимаемомъ въ самомъ широкомъ смыслѣ. Обученіе даетъ образуемому цѣлыя массы представленій, которыхъ онъ самъ собою не въ состояніи пріобрѣсти. Обученіе прививаетъ благородные черенки къ дикимъ стволамъ. Оно, въ церкви и въ школѣ, большею частью, есть преданіе, посредствомъ котораго блага высшаго порядка сообщаются ниже стоящему человѣку, такъ какъ иначе онъ не могъ бы получить ихъ. Но цѣнность человѣка заключается не въ его знаніяхъ, а въ его хотѣніи; главенство же хотѣнія въ человѣкѣ вовсе не значитъ, что, будто бы, существуетъ самостоятельная способность желанія: хотѣніе коренится въ кругѣ пріобрѣтенныхъ представленій, т. е. не въ частностяхъ познаній индивидуума, а въ сочетаніи и совмѣстномъ дѣйствіи пріобрѣтенныхъ имъ представленій.

Въ воспитывающемъ обученіи самое главное—пробужденіе и укрѣпленіе интереса къ образованію. „Достигнуть того, чтобы душа полюбила предметъ знанія, поняла его цѣну, его отношенія, его логическую связь, чтобы умѣніе и искусство проникли въ это знаніе, или, лучше, вышли изъ него,—вотъ въ чемъ главное дѣло". Отдѣльныхъ интересовъ шесть: эмпирическій, спекулятивный и эстетическій, истекающіе изъ опыта, и симпатическій,

соціальный и религіозный, возникающіе изъ общенія. Всѣ они объединяются во всестороннемъ гармоническомъ интересѣ [1]).

Изслѣдованіе образовательной дѣятельности у Гербарта, кромѣ фундаментальнаго вопроса объ интересѣ преподаванія, касается еще слѣдующихъ трехъ главныхъ вопросовъ дидактики: 1) каковъ долженъ быть матеріалъ обученія; 2) какими методами и пріемами должно совершаться обученіе; 3) каковы должны быть его послѣдовательныя ступени. Разсмотримъ по порядку идеи Гербарта по этимъ вопросамъ.

1. Обученіе имѣетъ своимъ предметомъ вещи, формы и знаки. Знаки, напримѣръ, языки, интересны, очевидно, только какъ средство изображенія того, что они выражаютъ. Формы, т. е. то общее, что абстракція отдѣляетъ отъ вещей, напримѣръ, математическія фигуры, метафизическія понятія, простыя нормальныя отношенія въ изящныхъ искусствахъ, интересуютъ насъ не только непосредственно, но также ради ихъ примѣненія. Вещи, произведенія природы и искусства, люди, семья и государство интересны сами по себѣ, считать ихъ интересными только ради того употребленія, которое мы изъ нихъ дѣлаемъ для достиженія нашихъ цѣлей, значитъ впадать въ жалкій эгоизмъ.

Знаки составляютъ для обученія очевидную тяжесть, которая, если не облегчается силою интереса, выбиваетъ учителя и ученика изъ колеи, по которой должно итти воспитаніе. Поэтому нужно противиться такъ долго, какъ это возможно, всякому обученію языкамъ, безъ изъятія, если оно не стоитъ на большой дорогѣ къ образованію интереса,—древніе ли это языки или новые, безразлично. „Языки суть только ремесленныя орудія". Только та книга заслуживаетъ, чтобы ее читали, которая можетъ возбуждать интересъ въ данное время и готовить новый интересъ для будущаго. Но знаки, съ другой стороны, суть своеобразныя вещи и искусство ознакомлять со знаками тожественно искусству обученія въ области вещей. Чѣмъ сильнѣе и многообразнѣе знаки запечатлѣваются во внѣшнихъ чувствахъ, тѣмъ лучше.

Формы или абстракціи никогда не должны имѣть такого вида, будто онѣ сами становятся вещами, но важность ихъ должна быть обезпечена дѣйствительнымъ приложеніемъ формъ къ вещамъ. Абстракція должна исходить отъ примѣровъ, отъ нагляднаго, отъ даннаго, и хотя концентрація ума на чистыхъ

[1]) Болѣе подробное изложеніе ученія Гербарта объ интересѣ, какъ основномъ двигателѣ обученія, см. дальше, въ гл. XIX.

формахъ необходима, однако разсужденія всегда должно держаться реальныхъ предметовъ.

Вещи для дѣтей суть не что иное, какъ данныя сочетанія тѣхъ признаковъ и качествъ, которые мы отвлекаемъ отъ вещей путемъ абстракціи для того, чтобы разсматривать ихъ въ отдѣльности. Есть, слѣдовательно, путь отъ отдѣльныхъ признаковъ или формъ къ вещамъ, въ которыхъ они соединены—синтетическое обученіе; есть также обратный путь отъ вещей къ признакамъ, на которые онѣ разлагаются - аналитическое обученіе.

Воспитывающее обученіе не должно отдѣлять сообщеніе знаній отъ пробужденія умственной самодѣятельности учащагося. Именно этимъ послѣднимъ свойствомъ, а не вопросомъ о чистомъ знаніи или объ его пользѣ, опредѣляется та точка зрѣнія, которой должно держаться воспитывающее обученіе. Реальные предметы, естествовѣдѣніе, географія, исторія имѣютъ одно безспорное преимущество—они легче, нежели другіе предметы, примыкаютъ къ кругу представленій ребенка. Геометрія, въ отношеніи связи съ прежде пріобрѣтенными знаніями, также можетъ быть сопоставляема съ реальными предметами при помощи геометрическихъ формъ изъ дерева, картона, проволоки, рисунковъ и т. п. Съ подобными вещами можно устроять правильныя занятія и упражненія, къ которымъ будутъ прибѣгать тѣмъ чаще, чѣмъ больше будутъ понимать значеніе для образованія въ умѣ отчетливаго представленія о пространствѣ чувственныхъ воспріятій, имѣющихъ достаточную силу. Оба древніе языка мало связаны съ кругомъ прежде пріобрѣтенныхъ знаній.

Школа не можетъ быть образовательнымъ учрежденіемъ во всей полнотѣ: изъ всей суммы силъ, могущихъ образовать человѣка, она имѣетъ въ своемъ распоряженіи только одну опредѣленную часть, именно знанія. Все, что даетъ жизнь: примѣръ, общеніе, семья, результаты спокойной личной дѣятельности души—все это ускользаетъ изъ-подъ власти школы. Притомъ школа постоянно должна имѣть въ виду слѣдующее: всякій методъ, поглощающій тотъ остатокъ времени, который могъ бы быть предоставленъ ученику для его личныхъ свободныхъ занятій, уже по этой причинѣ долженъ считаться ошибочнымъ; что увеличивая, насколько возможно, интенсивность интереса при обученіи, можно достигнуть значительной экономіи времени, такъ какъ то, что усвояется съ интересомъ, усвояется скоро и основательно; что, наконецъ, важно изслѣдовать самымъ тщательнымъ образомъ тѣ пункты, гдѣ различныя области человѣческаго знанія связаны одна съ другой, чтобы учитель всегда былъ въ состояніи разъ

возбужденный интересъ сейчасъ же направлять во всѣ стороны, увеличивать ето, какъ пріобрѣтенный капиталъ и, по возможности, избѣгать всѣхъ вредныхъ вліяній, которыя могутъ уменьшить этотъ капиталъ.

У Гербарта нѣтъ опредѣленныхъ выводовъ о составѣ общеобразовательнаго курса и таблицы учебныхъ предметовъ, они имъ указываются попутно съ характеристикой отдѣльныхъ видовъ интересовъ и съ замѣтками о постановкѣ преподаванія нѣкоторыхъ предметовъ, напримѣръ: языковъ, исторіи, географіи, математики, естествовѣдѣнія, религіи. Всѣ эти предметы онъ дѣлитъ на двѣ большія группы: познаніе природы и человѣчества; связь той и другой группы—религія. „Если обученіе расширило опытъ до знанія природы, если оно возвысило общеніе до усвоенія общихъ интересовъ человѣчества, если оно то и другое связало съ религіей, то тогда и только тогда оно удовлетворило требованіямъ педагогической цѣли". (Педагогическіе афоризмы, § 102). Гербартъ вооружается противъ мысли, что между натуралистическимъ (познаніе природы) и историческимъ (филологическимъ, познаніе человѣчества) направленіеми мысли существуетъ противоположность интереса, и то и другое направленія примиряются въ многостороннемъ гармоническомъ интересѣ, хотя, конечно, отдѣльные виды интереса могутъ получать преобладаніе. Вообще же образовательный курсъ, по Гербарту, это обыкновенный гимназическій курсъ, съ древними и новыми языками, что мало гармонируетъ съ вышеизложенными его сужденіями объ относительной цѣнности въ обученіи вещей, формъ и знаковъ.

2. Правильный ходъ обученія зависитъ въ одно и то же время отъ учителя, ученика и изучаемаго предмета. Если предметъ не вызываетъ интереса въ ученикѣ, то возникаютъ нежелательныя послѣдствія: ученикъ старается отдѣлаться отъ работы, молчитъ или даетъ невѣрные отвѣты; учитель всѣми возможными способами принуждаетъ ученика думать, самостоятельно работать, учить наизусть и т. п., но не подаетъ ученику надлежащаго примѣра, который долженъ бы подавать,—примѣра концентраціи на изучаемомъ предметѣ посредствомъ чтенія, размышленій, письменныхъ упражненій. А, между тѣмъ, такой примѣръ усвоенія предмета, изложенія его и связыванія съ другими родственными предметами есть наиболѣе дѣйствительное средство правильнаго обученія.

Главнѣйшіе методы обученія таковы: описательное обученіе, аналитическое и синтетическое.

Чисто описательная форма обученія имѣетъ ограниченное

примѣненіе; однако, она столь важна по своимъ результатамъ, что заслуживаетъ со стороны учителя особаго вниманія: кто хорошо владѣетъ ею, тотъ навѣрное владѣетъ и интересомъ учениковъ. Устное изложеніе учителя должно быть таково, чтобы ученикъ воображалъ, что онъ какъ бы непосредственно слышитъ и видитъ то, о чемъ ему разсказываютъ и что ему описываютъ. Для этого ученикъ долженъ много слышать и видѣть. Если же кругъ его опыта слишкомъ узокъ, то необходимо его расширить, посѣщая съ учениками разныя мѣстности, и показывая ему разные предметы. Пособіями могутъ служить и наглядныя изображенія предметовъ. Вообще простое описаніе все болѣе будетъ терять въ ясности и убѣдительности, чѣмъ больше оно будетъ удаляться отъ кругозора дитяти; но во всякомъ случаѣ изъ кругозора, ограничивающаго глазъ дитяти, можно взять мѣрку для того, чтобы, пользуясь ею, расширить его описаніемъ сосѣдней области. Можно перенести дитя во времена, предшествующія его рожденію, придерживаясь жизненной нити старшихъ людей, его окружающихъ; можно вообще представить наглядно, чисто описательнымъ способомъ, все то, что имѣетъ достаточное сходство или связь съ тѣмъ, что дитя наблюдало до этого времени Такъ, есть описанія картины или чужеземныхъ городовъ, странъ, обычаевъ, исполненныя красками; есть историческія описанія, дающія въ нѣкоторомъ родѣ иллюзію современности, потому что въ нихъ заимствованы черты современности. Въ подобныхъ случаяхъ обученіе можетъ прибѣгнуть къ помощи изображеній всякаго рода. Они помогутъ тѣмъ лучше, чѣмъ меньше давали ранѣе дѣтямъ случаевъ злоупотреблять ими, дозволяя только перелистывать ихъ и безсмысленно проводить время за ними.

Коротко, основное правило нагляднаго обученія таково: описывать предметъ такъ, чтобы ученикъ думалъ, что онъ видитъ его въ дѣйствительности. Конечно, для выполненія этого правила, самъ учитель долженъ владѣть даромъ свободнаго изложенія, остерегаться привычныхъ недостатковъ въ рѣчи—любимыхъ выраженій, вставочныхъ словъ, остановокъ, наполняемыхъ звуками, несвойственными никакому языку и т. п.

Аналитическое обученіе таково, что въ немъ сначала ученикъ выражаетъ свои мысли, и эти мысли, каковы бы онѣ ни были, подъ руководствомъ учителя, разлагаются, исправляются и дополняются. Анализъ можетъ быть различныхъ видовъ: фактовъ, добытыхъ опытомъ, заученныхъ предметовъ и мнѣній. Если удачныя описанія какъ-бы расширяютъ кругъ опыта ребенка, то анализъ, съ своей стороны, дѣлаетъ этотъ опытъ болѣе поучи-

тельнымъ. Предоставленный самому себѣ, опытъ не можетъ быть названъ учителемъ, способнымъ вести правильное обученіе. Опытъ не соблюдаетъ правила, предписывающаго итти мало-помалу отъ простого къ сложному, но забрасываетъ массой вещей и фактовъ, пониманіе которыхъ часто можетъ быть только запутаннымъ. Такъ какъ опытъ даетъ связь вещей прежде отдѣльныхъ элементовъ, то на долю аналитическаго обученія выпадаетъ задача привести этотъ превратный порядокъ въ правильный, соотвѣтствующій потребностямъ развитія дитяти.

Дѣти привыкли осматриваться вокругъ себя, но въ нихъ берутъ перевѣсъ болѣе сильныя впечатлѣнія, и то, что находится въ движеніи, привлекаетъ ихъ гораздо больше, нежели то, что находится въ покоѣ. Они рвутъ и разрушаютъ, не особенно заботясь о связи, соединяющей главныя части цѣлаго. Неустанно спрашивая: для чего? зачѣмъ? они, однако, пользуются каждою вещью безъ вниманія къ ея цѣли, лишь бы только она удовлетворяла ихъ минутной прихоти. Они видятъ все ясно, но наблюдаютъ рѣдко. Истинныя свойства вещей не мѣшаютъ имъ играть, чѣмъ угодно, повинуясь своей фантазіи, и придавать всему какую угодно цѣнность. Они получаютъ одинаковыя впечатлѣнія отъ сходныхъ предметовъ, но еще не отдѣляютъ отъ нихъ понятій. Абстракція сама по себѣ не входитъ еще въ ихъ мысли. Поэтому весьма важно при анализѣ предметовъ и явленій указывать дѣтямъ главныя части, составляющія цѣлое, взаимное расположеніе этихъ частей, ихъ связь, употребленіе предметовъ и т. п. Позднѣе репетиціи и исправленіе письменныхъ работъ представятъ также формы аналитическаго обученія. Аналитическое обученіе, разлагая сложное, которое оно имѣетъ предъ собою, восходитъ къ области общаго, такъ какъ сложное составляется изъ элементовъ, а элементы общи многому. Расширяя опытъ и общеніе учащагося, увеличивая разложеніемъ на элементы матеріалъ его мысли, аналитическое обученіе ведетъ къ тому, что выше и внѣ опыта и общенія, вводитъ учащагося въ логическое всеобщее бытіе, углубляетъ мышленіе.

Подобно тому, какъ можно разлагать данныя опыта, т. е. все окружающее, на отдѣльные предметы, эти послѣдніе на элементы, а элементы на признаки, такимъ же образомъ можно разлагать и общеніе и сосредоточивать душу на отдѣльныхъ чувствахъ участія. И это нужно дѣлать, чтобы придать чувствамъ чистоту и глубину. Вся сложность чувствъ къ одному лицу или къ извѣстной группѣ лицъ всегда слагается изъ многихъ отдѣльныхъ чувствъ, и, прежде всего, слѣдуетъ тщательно отличать

чувства, питаемыя нами къ другимъ, отъ чувствъ, раздѣляемыхъ нами съ другими, чтобы эгоизмъ не заглушалъ участія, по крайней мѣрѣ, помимо нашего сознанія.

Синтетическимъ обученіемъ вообще можно назвать всякое обученіе, въ которомъ учитель самъ непосредственно опредѣляетъ сочетаніе элементовъ того, чему онъ долженъ учить. Синтезъ можетъ быть различный: подражающій опыту и синтезъ, состоящій въ сознательномъ составленіи цѣлаго изъ элементовъ, предварительно представленныхъ въ отдѣльности. Синтетическое обученіе, которое строитъ изъ собственнаго матеріала, одно можетъ взять на себя задачу воздвигнуть все, требуемое обученіемъ, зданіе мыслей. Синтетическое обученіе имѣетъ двоякую задачу: дать элементы и подготовить ихъ синтезъ — подготовить, но не завершить, потому что завершеніе не имѣетъ конца. Кто можетъ съ точностью перечислить всѣ безконечно разнообразныя сочетанія элементовъ?

Наиболѣе распространенный видъ синтеза—комбинаторный, примѣняемый въ таблицахъ сложенія и умноженія, въ азбукѣ наблюденія, въ грамматикѣ, естествовѣдѣніи, физикѣ, въ математикѣ, логикѣ, словомъ, во всѣхъ наукахъ. Способность комбинаціи безконечно важна для педагога. „Вся математика съ тѣмъ, что ей предшествуетъ и что за нею слѣдуетъ, все постепенное движеніе человѣчества по пути культуры отъ древности до новаго времени—все это принадлежитъ синтетическому обученію". Особенно часто комбинаторный синтезъ примѣняется въ эмпирической области, гдѣ имъ можно показать, что вся дѣйствительность есть лишь только часть логически возможнаго. Комбинаторныя понятія тѣсно связываются съ числовыми и съ геометрическими формами. Есть спекулятивный синтезъ, отличный отъ логическо-комбинаторнаго и основывающійся на отношеніяхъ, онъ примѣняется въ математикѣ, философіи и религіи.

Синтетическое обученіе можетъ направляться на воспитаніе участія, расширять и наполнять сердце дитяти даже тамъ, гдѣ ему не могутъ придти на помощь ни благопріятныя семейныя условія, ни дружественныя связи дѣтскихъ лѣтъ, ни даже, быть можетъ, естественныя чувства личной симпатіи между учителемъ и ученикомъ. Дѣти такія существа, которыя не могутъ еще заглядывать вмѣстѣ съ взрослыми въ будущее, такъ какъ они не понимаютъ еще современности, для нихъ прошедшее есть подлинное настоящее. Прогрессъ участія, развивающагося мало-помалу изъ своихъ собственныхъ элементовъ, связанъ съ извѣстнымъ прогрессомъ человѣческихъ чувствъ; чувства же подчи-

няются состоянію общества и прогрессируютъ вмѣстѣ съ нимъ. То, что мы теперь чувствуемъ въ современномъ обществѣ, есть результатъ сложнаго политическаго и культурнаго состоянія Европы. Чтобы участіе къ современнымъ людямъ могло возникнуть изъ простыхъ, ясныхъ и чистыхъ чувствованій, изъ которыхъ каждое выступало бы въ сознаніи отчетливо и раздѣльно, такъ, чтобы индивидуумъ зналъ, чего онъ хочетъ, оно должно пройти рука объ руку съ постепеннымъ ходомъ различныхъ состояній человѣчества, вплоть до современнаго состоянія, начиная съ того, которое впервые выразилось съ достаточной чистотой и распространилось достаточно широко, благодаря обширности разнообразныхъ движеній души. Съ этой точки зрѣнія особенное значеніе для педагога пріобрѣтаетъ греческая литература, потому что всѣмъ древне-греческимъ писателямъ присущъ дѣтскій характеръ; эти писатели изображаютъ намъ юность такою, какую мы должны были бы пережить, а вовсе не зрѣлый возрастъ, къ которому намъ теперь нужно стремиться.

Для такого педагогическаго использованія греческой литературы нужно установить выборъ матеріала изъ авторовъ, главнымъ образомъ изъ Гомера, Геродота, Ѳукидида, Ксенофонта, Плутарха, Софокла, Эврипида и изъ Платона. Кое-что нужно взять и изъ римскихъ авторовъ. Изъ Гомера нужно читать не Иліаду—она нѣсколько груба,—а Одиссею. Нужно ближе опредѣлить способъ пользованія классиками и пособія. „Особенно слѣдуетъ рекомендовать изученіе Гомера и древнихъ трагиковъ: нисколько не вредя намъ, они могутъ служить для нашего образованія, такъ какъ мы уже просвѣщены чистой религіей, и миѳологія представляется намъ въ совершенно иномъ свѣтѣ; но у каждаго мыслителя древности чувствуется и замѣчается стремленіе къ Провидѣнію. Рокъ осуждается ими".

Синтетическое обученіе должно предлагать предметы, которые могутъ создавать продолжительный интересъ, различнымъ образомъ привлекать къ себѣ душу учениковъ, дѣйствуя на каждаго изъ нихъ свойственнымъ ему способомъ. Для такихъ предметовъ нужно оставить достаточно времени, чтобы можно было отдаться имъ съ надлежащимъ вниманіемъ. То, что доставляетъ кратковременное удовольствіе и легковѣсную забаву, что стоитъ особнякомъ и не даетъ матеріала для непрерывныхъ занятій, имѣетъ мало значенія и не можетъ опредѣлять собою плана обученія.

Разъ предметъ занятій выбранъ, дидактическая его обработка должна происходить сообразно съ его свойствами, чтобы

онъ былъ доступенъ учащимся. При занятіяхъ, вытекающихъ изъ этого требованія, обязательно извѣстное правило, предписывающее легкое предпосылать трудному, и особенно то, что можетъ облегчать трудъ, тому, что ученикъ не можетъ прочно усвоить себѣ безъ предварительныхъ знаній. Слѣдуетъ вообще дѣлать различіе между предварительными знаніями и полнымъ знакомствомъ съ предметомъ. Изъ самыхъ необходимыхъ предварительныхъ знаній — грамматическихъ, ариѳметическихъ, геометрическихъ—наиболѣе легкія начальныя свѣдѣнія слѣдуетъ сообщить значительно раньше какого бы то ни было ихъ употребленія, демонстрируя лишь отдѣльные элементы до вполнѣ яснаго пониманія ихъ учащимися, связывая ихъ поочередно посредствомъ ассоціаціи, притомъ, насколько возможно, не утомляя учениковъ. Предварительныя знанія могутъ быть забыты, а полныя усвоенныя знанія должны быть охраняемы отъ забвенія постоянными упражненіями. Такимъ образомъ, не на предварительныхъ, а только на вполнѣ усвоенныхъ знаніяхъ можно основывать порядокъ преподаванія предметовъ.

Ходъ обученія описательный, аналитическій и синтетическій не представляетъ собою послѣдовательной смѣны одного метода другимъ, но характеризуется одновременнымъ примѣненіемъ указанныхъ методовъ. Напримѣръ, въ интересахъ синтетическаго обученія нужно предполагать, что чисто описательное и аналитическое обученіе приходитъ на помощь синтетическому всюду въ подходящихъ случаяхъ въ продолженіе всего ученія. Въ противномъ случаѣ успѣхъ будетъ сомнителенъ, особенно въ отношеніи сліянія того, что выучено, съ тѣмъ, что даетъ жизнь въ ея теченіи.

3. Обученіе имѣетъ задачей одновременно развивать познаніе и участіе, какъ различныя и изначала своеобразныя состоянія души. Если же приглядываться къ подчиненнымъ имъ элементамъ, то будетъ замѣтна въ нихъ извѣстная послѣдовательность и зависимость, но не строгое слѣдованіе одного за другимъ. Спекулятивный и эстетическій интересы предполагаютъ знакомство съ эмпирическими фактами (эмпирическій интересъ), но въ то время, когда это знакомство развивается дальше, они не ожидаютъ его завершенія. Они пробиваются, напротивъ того, очень рано и развиваются съ этого момента по мѣрѣ того, какъ расширяется простое знакомство съ разнообразными вещами, слѣдуя за нимъ всегда, гдѣ не встрѣчается къ тому препятствія. То же самое слѣдуетъ сказать и объ интересахъ общенія — симпатическомъ, общественномъ и религіозномъ, что это коренные интересы и потребности. Какъ самые дикіе народы не обходятся безъ бо-

говъ, такъ и въ дѣтской душѣ существуетъ предчувствіе сверхъестественной силы, которая можетъ тѣмъ или инымъ образомъ, вмѣшаться въ сферу ихъ желаній. Въ сознаніи ребенка, находящагося въ тѣсной зависимости отъ родителей, эти видимыя лица занимаютъ то мѣсто, которое въ другомъ случаѣ отводится сверхъестественнымъ силамъ. Поэтому первое религіозное обученіе есть лишь простое расширеніе отношеній родителей къ дѣтямъ. Подобно тому и первыя понятія общественности заимствуются отъ семейныхъ отношеній. А вообще концентрація ума должна предшествовать рефлексіи, т. е. сосредоточеніе на чемъ-либо одномъ предшествуетъ болѣе широкому и разнородному состоянію сознанія и мышленія. Чтобы сохранить въ душѣ связность, необходимо держаться правила: обученіе должно въ каждой группѣ обнимаемыхъ имъ предметовъ, какъ бы она мала ни была, соблюдать равновѣсіе между концентраціей и рефлексіей. Если обученіе работаетъ такимъ образомъ, то въ душѣ ученика возникаетъ большое число группъ, и каждая изъ нихъ окажется подчиненной относительной концентраціи такъ долго, пока всѣ онѣ не соединятся въ высшей рефлексіи. Но соединеніе этихъ группъ предполагаетъ совершенное единство каждой группы. Въ первые годы юности человѣкъ еще находится въ промежуточномъ состояніи между концентраціей и разсѣянностью.

Большія единицы обученія составляются изъ меньшихъ, а эти послѣднія изъ самыхъ малыхъ. Въ каждой единицѣ, даже самой малой, слѣдуетъ различать четыре ступени обученія: ясность, ассоціацію, систему и методъ (по отношенію къ предметамъ участія эти четыре ступени будутъ: вниманіе, ожиданіе, исканіе и дѣйствіе). Въ началѣ обученія главное свойство—ясность каждаго отдѣльнаго знанія. Для ея достиженія надлежитъ пользоваться краткими, понятными словами, которыя и должны быть повторяемы учащимися. За ясностью слѣдуетъ ассоціація—связываніе отдѣльныхъ знаній. Для достиженія ассоціаціи наилучшій способъ—непринужденный разговоръ. Въ теченіе его учащійся получаетъ возможность пробовать, измѣнять и повторять случайное сочетаніе представленій, какъ для него всего легче и удобнѣе, и на свой ладъ усваивать заученное. Напротивъ того, система требуетъ болѣе связнаго изложенія, и время, посвящаемое изложенію, должно быть отдѣляемо отъ времени, назначаемаго на повтореніе. Выдвигая впередъ главныя мысли, систематическое обученіе даетъ чувствовать преимущество упорядоченныхъ знаній, и, сообщая знанія въ большей полнотѣ, увеличиваетъ ихъ сумму. То и другое преимущество учащіеся не въ состояніи оцѣ-

нить, если систематическое изложеніе начинается слишкомъ рано.— Методическое мышленіе развивается посредствомъ задачъ, самостоятельныхъ работъ и исправленія ихъ по указаніямъ учителя. Эти упражненія даютъ возможность судить, правильно ли учащійся понялъ главныя мысли и можетъ ли онъ выдѣлять и примѣнять ихъ.

Означенныя ступени преподаванія и вся изложенная обработка учебнаго матеріала примѣнимы, какъ въ маломъ, такъ и большомъ, къ самымъ различнымъ предметамъ и всѣмъ отраслямъ преподаванія. Въ общемъ же ходъ развитія отдѣльной личности долженъ быть выясняемъ ходомъ развитія всего человѣчества, такъ какъ личность въ своемъ развитіи повторяетъ ходъ развитія человѣчества. Въ каждомъ человѣкѣ заключено все прошлое человѣчество, все, что люди перечувствовали и передумали. Поэтому лучшій и вѣрнѣйшій воспитатель есть исторія человѣчества, его переживаній, воспроизведеніе въ развитіи воспитываемаго постепеннаго восхожденія человѣчества къ истинѣ, и культурѣ. Нужно привести человѣка къ человѣчеству, часть къ цѣлому (Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen). Поэтому въ ранніе годы дѣтства нужно знакомить съ греческимъ языкомъ и греческимъ міромъ, потомъ съ латинскимъ, а въ юношескомъ возрастѣ занимать новыми языками.

Стараясь ближе заглянуть въ душу воспитываемаго при обученіи, Гербартъ необходимо долженъ былъ коснуться отношеній учащаго къ учащемуся, хотя онъ этому вопросу и не посвятилъ особой главы и больше говоритъ о воспитателѣ, чѣмъ учителѣ, но у него воспитаніе и обученіе нераздѣльны. Воспитатель долженъ имѣть чутье ко всему прекрасному и привлекательному въ человѣчествѣ и юности. Меланхоликъ, у котораго это чувство притуплено, пусть лучше избѣгаетъ молодежи. Она даже не сумѣетъ посмотрѣть на него съ заслуживаемой имъ снисходительностью. Только тотъ, кто способенъ самъ много воспринимать и поэтому много отдавать, можетъ также во многомъ отказывать: посредствомъ давленія такого рода воспитатель можетъ направлять по своему желанію настроеніе и вниманіе молодежи. Но онъ не будетъ въ состояніи дѣлать это, не жертвуя очень часто свободою собственнаго настроенія. Вообще воспитатель долженъ быть близокъ къ воспитываемымъ, переживать ихъ состоянія. А такое качество мало подходитъ къ зрѣлому возрасту, оно болѣе свойственно возрасту, находящемуся въ періодѣ образованія. Вотъ почему воспитаніе есть дѣло молодыхъ людей, которые еще находятся въ такомъ возрастѣ, когда

очень развита чувствительность къ собственной критикѣ, когда есть возможность въ одно время съ образуемымъ воспитывать и себя. Эта чувствительность и способность уменьшаются съ возрастомъ.

Обстоятельства показываютъ, какъ воспитателю нужно выражать движенія своей души. Въ этомъ случаѣ душа замкнутая, никогда не изливающаяся въ словахъ; органъ рѣчи, чуждый гибкости, неспособный ни къ повышеніямъ, ни къ пониженіямъ тона; языкъ безъ разнообразія въ оборотахъ, неспособный высказать ни негодованія съ достоинствомъ, ни одобренія съ радостью и искренностью—все это большія препятствія, могущія задержать наилучшія желанія и поставить въ затрудненіе самыя нѣжныя чувства.

Воспитатель съ самаго начала долженъ наблюдать, въ чемъ природа его воспитанника выше его собственной природы. Превосходство, прежде всего, обнаруживается въ болѣе тонкомъ и быстромъ схватываніи нѣкоторыхъ вещей и въ способности выдерживать живыя воспріятія, не подвергаясь потрясеніямъ. Поэтому ребенка не нужно выбивать изъ его колеи, развѣ только это потребуется для предотвращенія явныхъ неправильностей въ цѣломъ его образованіи. Индивидуальности учителей образуютъ кругъ болѣе узкій, нежели индивидуальности учениковъ. Требованія воспитателя не должны постоянно занимать мысль воспитанника, потому что не въ нихъ, а ьъ дѣйствительныхъ отношеніяхъ вещей должны заключаться мотивы его поступковъ и основанія его мнѣній. Вообще пусть учитель никогда не показываетъ себя менѣе способнымъ, чѣмъ его воспитанникъ, къ нѣжнымъ и близкимъ отношеніямъ; но пусть онъ никогда не предъявляетъ къ ученику больше притязаній, чѣмъ сколько послѣдній можетъ удовлетворить.

Достигнуть того, чтобы ученикъ полюбилъ знаніе, оцѣнилъ его, чтобы наука проникла въ душу учащагося — вотъ высшая цѣль обученія. Тутъ все зависитъ отъ учителей. Если они относятся къ дѣлу механически, они неизбѣжно угнетаютъ духъ юношества, и тѣмъ болѣе, чѣмъ больше показываютъ служебнаго усердія. Учитель самъ долженъ быть живымъ человѣкомъ, чтобы дать представленіямъ ученика свободное движеніе. Примѣръ — обученіе исторіи: ничто не дѣйствуетъ такъ удручающе, какъ перечень фактовъ, который долженъ быть выученъ наизусть; ничто, съ другой стороны, такъ не оживляетъ юношеской фантазіи, какъ хорошій историческій разсказъ.

То доброе, чѣмъ отъ природы обладаетъ воспитанникъ, при

воспитаніи должно быть поставлено на первомъ планѣ, какъ наиважнѣйшее его достояніе. Безъ этого невозможно воспитаніе, потому что не будетъ точки отправленія и, слѣдовательно, невозможно движеніе впередъ. Поэтому слѣдуетъ, прежде всего, узнать это доброе и затѣмъ придать ему цѣнность въ глазахъ воспитанника, т. е. отдѣлить то, что онъ имѣетъ добраго, отъ того, что онъ можетъ имѣть дурного, противопоставить одно другому и такимъ образомъ вызвать въ немъ самомъ дисгармонію, безъ которой онъ никогда не приблизится къ добродѣтели. Нужно создать конфликтъ его съ самимъ собою, ибо онъ долженъ самъ себя воспитывать [1]).

Дидактика Гербарта имѣетъ существенныя достоинства: она даетъ психологическій анализъ педагогическаго метода, она серьезно ставитъ чрезвычайно важный вопросъ объ интересѣ обученія, она неразрывно связываетъ обученіе и воспитаніе. Къ недостаткамъ дидактики Гербарта нужно отнести ея односторонній интеллектуализмъ и недостаточную разработку нѣкоторыхъ вопросовъ, напримѣръ, объ интересахъ учащихся, о составѣ общеобразовательнаго курса, о параллелизмѣ въ развитіи человѣка и человѣчества и др.

Глава V.

Адольфъ Дистервегъ

(1790—1866 гг.).

До сихъ поръ дидактика представляла образовательный процессъ почти въ полной независимости отъ учителя. При хорошемъ методѣ учитель можетъ быть весьма посредственнымъ, потому что не въ немъ сила, а въ методѣ. Но должна была прійти пора и учителя, раздѣленіе между методомъ и примѣняющимъ его учителемъ искусственно, методъ и учитель связаны между собою органически, несравненно тѣснѣе, чѣмъ солдатъ и ружье.

[1]) Педагогическія сочиненія Гербарта см. Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Friedrich Bartholomai. Erster Band. Dritte Auflage. Langensalza, 1883. — Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck Erziehung abgeleitet. Einleitung, zweites Buch; Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweiter Theil, zweiter Abschnitt. — Русскій переводъ сочиненій Гербарта Адольфа (Москва, 1906 г.) Главнѣйшія педагогическія сочиненія Гербарта въ систематическомъ извлеченіи. Введеніе, книги 1 (гл. II), 3 (гл. III и V), 4 (гл. I), разные отрывки (IV, 3) и др.

А въ настоящее время непремѣнно требуется, чтобы при хорошемъ ружьѣ и солдатъ былъ хорошій. Пониманіе метода, какъ образа дѣятельности учителя, какъ чего-то безраздѣльнаго съ нимъ, личнаго, и приведеніе всей дидактики къ выясненію и опредѣленію способовъ преподавательской дѣятельности представляетъ намъ дидактика Дистервега.

Школа находится въ постоянномъ движеніи, а вмѣстѣ съ нею находятся въ непрерывномъ движеніи и учителя. Неужели учителя должны оставаться на одномъ и томъ же мѣстѣ, когда все идетъ впередъ? Быть въ движеніи для учителя значитъ мыслить, самоусовершенствоваться, критически относиться ко всѣмъ ученіямъ, мнѣніямъ и взглядамъ, ничего не принимать на вѣру, въ силу авторитета. „Нѣтъ ничего, столь противорѣчащаго природѣ человѣка, какъ навязываніе ей воззрѣній и убѣжденій, выдаваемыхъ за непреложныя и неизмѣнныя". Всякая, выставляемая неизмѣнною, философская догма сковываетъ человѣческій умъ и препятствуетъ прогрессу въ познаніи истины. Истина не есть что либо готовое, законченное, окаменѣвшее, но постоянно образующееся, процессъ, плодъ человѣческой дѣятельности при извѣстныхъ условіяхъ. Нѣтъ ни одной неизмѣнной истины, истинное, доброе, прекрасное для юноши не то же, что для старика. Цѣль развитія несовершеннолѣтняго посредствомъ воспитанія и обученія есть доведеніе его до зрѣлости, которая обнаруживается въ способности управлять самимъ собою и опредѣлять себя; главнымъ же средствомъ для достиженія этой цѣли служитъ самодѣятельность, посредствомъ которой человѣкъ вырабатывается самъ изъ себя. Собственно человѣческое въ человѣкѣ есть его самодѣятельность, все своеобразное, свободное, все мышленіе, чувство и дѣйствіе имѣютъ своимъ источникомъ самодѣятельность; человѣкъ существуетъ на землѣ не для пассивнаго терпѣнія и страданія, а для желанія и дѣятельности; быть человѣкомъ—значитъ быть самодѣятельнымъ въ достиженіи разумныхъ цѣлей", а „сущность истиннаго обученія состоитъ не въ сообщеніи знанія, а въ активномъ приспособленіи учащагося къ выработкѣ воззрѣній, къ самодѣятельному овладѣванію основными истинами". Отсюда и высшее начало всего воспитанія и образованія Дистервегъ указываетъ такое: „самодѣятельность въ служеніи истинному, прекрасному, доброму" (Selbstätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten).

Это есть высшее начало жизни и дѣятельности не только для педагоговъ, но и для всѣхъ, а для педагоговъ по преимуществу: педагогъ долженъ воспитывать не только самого себя,

но и другихъ, занятіе воспитаніемъ и образованіемъ есть его жизненное призваніе. Если онъ хочетъ другихъ приготовить для истинной жизни, въ другихъ возбудить стремленіе къ истинному и доброму, къ высшему развитію всѣхъ силъ и предрасположеній, то онъ долженъ, прежде всего, эти возвышенныя качества выработать и образовать самъ въ себѣ самомъ. Ему недостаточно высшій идеалъ жизни признавать только теоретически, считать его внѣшней заповѣдью или обязанностью, которой нужно вѣровать и слѣдовать; но этотъ идеалъ долженъ быть его внутренней истиной, онъ долженъ срастись съ его жизнью, съ мышленіемъ и желаніемъ настолько тѣсно, чтобы образовать его собственное я, безъ котораго ему было бы невозможно, какъ подобаетъ настоящему человѣку, мыслить и желать. Педагогъ долженъ признать безспорными слѣдующія три положенія:

1) какъ никто не можетъ дать другому того, чѣмъ не владѣетъ самъ, такъ никто не можетъ развивать, воспитывать и образовывать, кто самъ неразвитъ, невоспитанъ и необразованъ;

2) педагогъ можетъ дѣйствовать воспитательно и образовательно на другихъ, дѣйствовать необходимо, лишь въ той мѣрѣ и степени, въ какой онъ самъ причастенъ воспитанію и образованію, въ какой усвоилъ его;

3) педагогъ способенъ дѣйствительно воспитывать и образовывать лишь до тѣхъ поръ, пока онъ самъ работаетъ надъ своимъ собственнымъ истиннымъ воспитаніемъ и образованіемъ.

Если такіе взгляды о необходимости самовоспитанія въ теченіе всей жизни срастутся съ педагогомъ, сдѣлаются его убѣжденіями, его внутреннимъ настроеніемъ, а не останутся мнѣніемъ, воспринятымъ памятью, то тогда будутъ признаны ложными разныя ходячія воззрѣнія, въ родѣ того, что воспитывать и образовывать можно словами, формулами, чужими взглядами, словомъ внѣшними пріемами всякаго рода; что достаточно какого либо односторонняго образованія, теоретическихъ знаній или практической ловкости, для всесторонняго и глубоко оживляющаго вліянія на другихъ; исчезнетъ предразсудокъ, что образованіе достигаетъ совершенства и заканчивается въ юности или въ какой-либо другой періодъ жизни. Вѣкъ живи—вѣкъ учись, по пословицѣ.

Такимъ образомъ, въ основу всего образовательнаго процесса Дистервегъ ставилъ учителя, его личность, которую невозможно замѣнить какимъ-либо разработаннымъ методомъ преподаванія, планомъ, программой. Учителя превратить въ ма-

шину нельзя. „Мы увѣрены, что образовательное преподаваніе можетъ исходить только отъ образованнаго учителя, что духъ учителя не можетъ бытъ замѣненъ ничѣмъ, а слѣдовательно и никакимъ планомъ обученія“[1]). Отсюда заботы Дистервега объ образованіи учителя, о поднятіи его авторитета въ общественномъ мнѣніи, объ улучшеніи его положенія во всѣхъ отношеніяхъ. Онъ написалъ даже статью „Объ общественномъ положеніи жены учителя“. Отъ учителя Дистервегъ требовалъ безусловной чистой любви къ истинѣ и ея изслѣдованія, основательной, многосторонней обработки и изученія предметовъ его спеціальности, живого интереса къ явленіямъ и дѣйствіямъ въ политической, соціальной и религіозной области, содѣйствія всему, что способствуетъ развитію самодѣятельности и свободы каждаго въ отдѣльности и всѣхъ вообще и укрѣпленію великаго принципа всеобщей гуманности. Дистервегъ поучалъ учителей и элементарнымъ истинамъ, что положеніе, противорѣчащее признанному истиннымъ, ложно; что положеніе, находящееся въ такой тѣсной связи съ другими истинными положеніями, что они оказались бы ложными, если бы оно было ложно, истинно; что послѣдовательно вытекающее изъ истинныхъ положеній есть также истина (Дистервегъ имѣлъ въ виду, прежде всего, народныхъ учителей). Дистервегъ давалъ учителямъ много совѣтовъ, внушалъ имъ необходимость собираться въ общества, составляющія „неотъемлемую атмосферу жизни учителя“, поучалъ, какъ и что они должны изучать, какія книги читать, какъ подготовляться къ урокамъ: больше держись, внушалъ онъ учителю, главныхъ сочиненій въ той области, которую хочешь изучить, чаще къ нимъ возвращайся, дѣлай изъ нихъ выписки; твоя спеціальность пусть будетъ средоточіемъ твоего чтенія; въ основу своего преподаванія клади сжатый планъ, но не прибѣгай къ его помощи во время самыхъ уроковъ, обстоятельно приготовляйся къ каждому отдѣлу и уроку; заноси въ книгу собственные опыты, замѣчанія, мысли, которыя приходили тебѣ въ голову во время преподаванія; постоянно изучай сочиненія общепедагогическія, дидактическія, методологическія, психологическія и т. п.

Всю дидактику Дистервегъ приноравляетъ къ учителю, такъ какъ онъ центръ образовательнаго процесса. Правда, онъ дѣлитъ

---

1) Vorwort къ педагогическому журналу Rheinische Blätter, издававшемуся Дистервегомъ съ 1827 года до самой смерти — 1886 года. Собраніе избранныхъ статей изъ издававшихся Дистервегомъ „Рейнскихъ листовъ“ и „Педагогическаго ежегодника“ было отпечатано журналомъ „Русская Школа“ въ 1885 г. въ Петроградѣ, подъ заглавіемъ: „Избранныя педагогическія сочиненія Ад. Дистервега“.

дидактическія правила на четыре группы: 1) правила по отношенію къ обучаемому субъекту,—ученику; 2) правила по отношенію къ изучаемому объекту,—предмету преподаванія; 3) правила относительно внѣшнихъ условій, среди которыхъ находится учащійся, мѣста, времени и т. п.; 4) правила, касающіяся преподавателя. Такимъ образомъ учащійся на первомъ планѣ, а учитель на послѣднемъ. А къ сказанному Дистервегъ еще прибавляетъ, что образованіе человѣка есть цѣль обученія, что въ воспитаніи и обученіи высшая точка зрѣнія не объективная, а субъективная, что учитель есть только одно изъ средствъ образованія учащагося, а, между тѣмъ, не ученикъ существуетъ ради средствъ, а средства для ученика, служатъ ему.—Все это такъ, безъ учащихся въ обученіи и безъ воспитываемыхъ въ педагогіи вообще обойтись никакъ невозможно, для нихъ все дѣлается, съ виду они на первомъ планѣ, формально они первые нумера, а на самомъ дѣлѣ, по сущности всего пониманія обученія, на первомъ мѣстѣ стоитъ у Дистервега учитель. Четыре группы правилъ — это четыре стороны дѣятельности учителя, всюду дѣйствуетъ одинъ и тотъ же учитель, только различно проявляя свою дѣятельность; смотря по обстоятельствамъ, онъ направляетъ ее то туда, то сюда, то въ той, то въ другой формѣ. Прочитаемъ, напримѣръ, у Дистервега правила дѣятельности учителя въ отношеніи къ ученику: обучай сообразно съ природой; соображайся при обученіи съ естественными ступенями развитія возрастающаго человѣка; начинай ученіе съ той точки, на которой стоитъ ученикъ, и отсюда веди его далѣе безъ пробѣловъ, безъ перерывовъ, основательно и твердо впередъ; не учи ничему, что не имѣетъ для учащагося никакого значенія во время ученья и не будетъ имѣть впослѣдствіи; обучай наглядно; переходи въ обученіи отъ близкаго къ далекому, отъ простого къ сложному, отъ легкаго къ трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному; обучай не научно, а элементарно; преслѣдуй повсюду при обученіи формальную цѣль или формальную и матеріальную вмѣстѣ и т. д. Всего въ этомъ отдѣлѣ 13 правилъ, мы привели первыя восемь; остальныя такія же. Кто по этимъ правиламъ на первомъ планѣ—ученикъ или учитель? Кто изъ нихъ двухъ наиболѣе активный членъ, а кто относительно пассивенъ? Вѣдь объ этомъ и спрашивать нечего, дѣло слишкомъ ясно: учитель призывается имѣть въ виду въ своей дѣятельности то природу учащихся, то возрастъ, то степень развитія и т. п., все учитель, это все его обязанности. И таково положеніе учителя по правиламъ, касающимся ученика, какъ будто его выдвигающимъ на первый планъ; а что

же говорить о правилахъ другихъ группъ, по самому своему содержанію оставляющихъ учащагося въ тѣни? При всемъ томъ Дистервегъ не устаетъ повторять, что задача воспитанія есть развитіе самостоятельности воспитываемаго посредствомъ самодѣятельности.

Дидактика Дистервега написана для народныхъ учителей, а потому она изложена весьма популярно и сжато, въ видѣ отдѣльныхъ краткихъ требованій и ихъ, не особенно обширныхъ, поясненій. Углубленнаго вниканія въ трактуемый предметъ мы въ нихъ не находимъ, авторъ долго не задерживается ни надъ какимъ вопросомъ; за то дидактика Дистервега очень практична и для начинающихъ знакомиться съ нею очень удобна. Напримѣръ, Дистервегъ ставитъ учителю требованіе: учи интересно, требованіе, которое врѣзывается въ самую сердцевину дидактики, касается существеннѣйшаго дидактическаго вопроса. Какъ же разъясняетъ это положеніе Дистервегъ? Да очень просто. Чтобы сдѣлать преподаваніе интереснымъ, учителю нужно 1) разнообразить его, 2) вести оживленно и 3) выражать интересъ всею своею личностью (или, какъ говоритъ Дистервегъ, интересъ преподаванія обуславливается, 1) durch den Wechsel, 2) durch die Lebendigkeit des Lehrers, 3) durch seine ganze übrige Persönlichkeit). Большинство учебныхъ предметовъ сами по себѣ мертвы и сухи, важнаго значенія ихъ для жизни учащіеся понять еще не въ состояніи, а потому необходимо, чтобы учитель умѣлъ одинъ и тотъ же учебный матеріалъ представлять въ различныхъ видахъ и съ различныхъ сторонъ, и такимъ образомъ искалъ разнообразія не въ перескакиваніи отъ одного предмета къ другому, а въ самой формѣ, манерѣ преподаванія. Но одного разнообразія еще недостаточно, гораздо больше значенія имѣетъ оживленіе, возбужденіе, свѣжесть учителя, его естественная, но отнюдь не искусственная, притворная готовность и охота учить и заниматься съ дѣтьми. Сущность искусства ученія состоитъ не въ сообщеніи знаній, но въ возбужденіи и развитіи силъ учащихся, ихъ самодѣятельности. Но можетъ ли возбуждать тотъ, кто самъ не возбужденъ; оживлять тотъ, кто самъ безжизненъ? Жизнь возбуждается только жизнію, а отъ мертваго можетъ исходить только мертвое! Поэтому учитель долженъ усвоить себѣ возможно болѣе свѣжести и оживленія. Сумму всѣхъ условій интереса преподаванія Дистервегъ перечисляетъ такъ: предметъ преподается съ охотою учителемъ и учительская охота переходитъ и на учениковъ; въ самомъ ученикѣ предполагается охота къ ученію; предметъ преподается методически; въ ученикѣ ра-

стетъ сознаніе, что онъ нѣчто знаетъ и имѣетъ, что онъ идетъ впередъ.

Всѣ изложенныя мысли объ интересѣ преподаванія можно признать правильными, но онѣ выражаютъ простыя обывательскія наблюденія по данному вопросу, безъ научнаго его обслѣдованія. Что такое интересъ? Какіе виды интереса? Какъ они мѣняются съ возрастомъ? Какое значеніе имѣютъ они для развитія воли и чувствованій? Эти капитальные вопросы и не затрогиваются Дистервегомъ, не ставятся, а между тѣмъ Гербартомъ они были поставлены и обсуждались. Мы уже не говоримъ о томъ, что съ современной точки зрѣнія пониманіе Дистервегомъ интереса преподаванія вполнѣ поверхностно и недостаточно.

Главнѣйшія дидактическія положенія Дистервега заключались въ слѣдующемъ: учи сообразно съ природой образуемаго. Это высшій и основной принципъ всякаго ученія вообще. Если извѣстный пріемъ обученія, извѣстный методъ окажется природосообразнымъ, то это будетъ служить доказательствомъ его правильности; то же, что противно натурѣ ребенка, будетъ несообразно съ его природою, а потому должно быть отброшено. Если человѣкъ выходитъ изъ школы искалѣченнымъ внутренно или наружно, то этимъ онъ бываетъ обязанъ вліяніямъ, противнымъ природѣ. Человѣкъ есть сумма основъ, зачатковъ, расположеній, вложенныхъ въ него Творцомъ и составляющихъ источникъ всей его дѣятельности. Предрасположенія эти суть только возможность дѣятельности, для ея обнаруженія и осуществленія требуются воздѣйствія отвнѣ, заботы воспитателя. Гдѣ нѣтъ никакихъ природныхъ расположеній, тамъ педагогъ ничего не можетъ сдѣлать; но и расположенія сами по себѣ, хотя они суть и живыя, а не мертвыя силы, не могутъ развиваться безъ возбужденія и помощи отвнѣ. Развитіе и образованіе никому не могутъ быть сообщены или даны отвнѣ, каждый долженъ пріобрѣтать ихъ собственною дѣятельностью, собственнымъ напряженіемъ; но отвнѣ онъ къ этому только возбуждается, и у каждаго есть способность воспріимчивости къ впечатлѣніямъ, возбуждаемость. Чѣмъ раньше возбуждаются расположенія, тѣмъ скорѣе они превращаются въ силы; чѣмъ позже, тѣмъ труднѣе и медленнѣе. Совершенство человѣка заключается въ полномъ и гармоническомъ развитіи всѣхъ его расположеній, хотя всеобщую гармонію слѣдуетъ искать не у отдѣльнаго человѣка, а въ цѣломъ родѣ человѣческомъ. Въ каждомъ изъ природныхъ расположеній человѣка есть стремленіе къ совершенно опредѣленному развитію, поэтому и внѣшнее возбужденіе должно быть также опредѣленнымъ,

соотвѣтствующимъ природѣ расположенія. Развитіе всѣхъ расположеній совершается непрерывно, начиная съ самаго малаго, и постепенно доходитъ до максимума. Чтобы учить сообразно съ природой воспитываемаго, необходимо принимать во вниманіе не только его расположенія, но и естественныя ступени развитія возрастающаго человѣка, такъ какъ не всѣ расположенія развиваются одновременно и въ одинаковой степени. Такихъ ступеней до 16 лѣтъ три: періодъ преобладанія тѣла, физической дѣятельности, органовъ внѣшнихъ, игръ и гимнастики; періодъ широкаго запоминанія всего, накопленія матеріаловъ въ памяти, а потому лучшее время для изученія языковъ, время пріобрѣтенія различныхъ привычекъ и вмѣстѣ царства фантазіи, любви къ сказкамъ, Робинзону и различнымъ исторіямъ; третій періодъ есть время умственнаго развитія, свободнаго самоопредѣленія личности, а вмѣстѣ время серьезнаго, основательнаго обученія. Это чрезвычайно важные годы, которыми нужно воспользоваться, чтобы внушить любовь ко всему великому, истинному и священному; это рѣшительное время для всей жизни,— что не будетъ пріобрѣтено теперь, то не пріобрѣтется уже никогда.

Одной природосообразности при обученіи мало, это начало слишкомъ общее; необходимо еще сообразовать обученіе съ культурой времени и той страны, въ которой воспитываемому придется быть гражданиномъ. Въ случаяхъ столкновенія указанныхъ двухъ началъ, культуросообразность должна подчиняться природосообразности. Насколько вообще можно дѣйствовать согласно съ требованіями современной культуры, насколько можно считать разумнымъ подчиненіе имъ,—все это долженъ рѣшить каждый педагогъ самъ для себя, сообразно съ своими собственными понятіями, своимъ нравственнымъ чувствомъ и сообразно со степенью своихъ собственныхъ стремленій къ истинѣ. Цѣли нашихъ стремленій измѣняются сообразно съ временемъ; культура каждаго времени имѣла и будетъ имѣть свои особыя цѣли, и идеалъ образованности даннаго времени будетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и цѣлью ученія въ это же самое время. Поступать такимъ образомъ и значитъ удовлетворять при воспитаніи и ученіи началу сообразности съ современною культурою.

Третье главное положеніе Дистервега состоитъ въ томъ, что при преподаваніи особенно необходимо сообразоваться съ природой преподаваемаго предмета. Всѣ учебные предметы раздѣляются на два разряда: историческіе и раціональные. Содержаніе первыхъ есть нѣчто данное, положительное, опытное, а содержа-

ніе послѣднихъ вытекаетъ изъ неизмѣнныхъ законовъ природы человѣка и вообще каждаго мыслящаго существа; по взгляду Дистервега, у насъ два главныхъ источника знанія: опытъ и разумъ, знаніе дѣлится на знаніе a posteriori и a priori. Къ первому разряду относится большая часть географіи, исторія, естественная исторія, часть грамматики и т. п.; ко второму разряду принадлежатъ науки философскія и математическія. Содержаніе нѣкоторыхъ предметовъ смѣшанное (законъ Божій, грамматика, естествовѣдѣніе). Всякое положительное, эмпирическое и историческое знаніе должно быть сообщаемо ученикамъ, а не развиваемо изъ нихъ,—послѣднее невозможно; а раціональные предметы должны быть развиваемы изъ самихъ учащихся, изъ ихъ разума. Образовательная сила второй группы предметовъ гораздо больше, чѣмъ сила первой; раціональные предметы особенно способны возбуждать самодѣятельность учениковъ. При преподаваніи предметовъ этой группы роль учителя особенно важна, потому что суть дѣла въ этомъ случаѣ будетъ заключаться прямо въ развитіи силы мышленія. Историческіе предметы имѣютъ второстепенное значеніе въ образованіи учащихся. Учитель, ведущій своихъ учениковъ только на историческихъ предметахъ, или же преподающій всѣ предметы догматически, никогда не разовьетъ своихъ питомцевъ до самодѣятельности. Изъ его школы выйдутъ люди неразумные, суевѣрные, боящіеся мысли, или, во всякомъ случаѣ, не понимающіе истиннаго ученія. Только тотъ учитель, который возвышаетъ учениковъ до яснаго сознанія ихъ собственной внутренней природы и жизни, развиваетъ ихъ умъ на раціональныхъ предметахъ, укрѣпляетъ и закаляетъ его, только тотъ можетъ быть названъ образователемъ юношества въ истинномъ значеніи этого слова. Но чѣмъ болѣе развиваются силы, тѣмъ болѣе пріобрѣтается и матеріалъ, и обратно; слѣдовательно, какъ формальное, такъ и матеріальное, образованіе развивается параллельно. Чисто формальнаго образованія, равно какъ и чисто матеріальнаго, нѣтъ и быть не можетъ: всякое истинное наблюденіе, всякое дѣйствительное употребленіе нашихъ внѣшнихъ чувствъ, всякое внимательное усвояющее слушаніе непремѣнно требуетъ напряженія ума и самодѣятельности. Такимъ образомъ методъ преподаванія каждаго отдѣльнаго учебнаго предмета долженъ сообразоваться съ источниками нашего знанія и съ природою предмета, человѣкъ обусловливаетъ методъ (der Mensch ist die Methode) и предметъ обусловливаетъ методъ (die Sache ist Methode).

Начинай обученіе съ той точки, на которой стоитъ ученикъ

и, начиная съ нея, веди его далѣе безъ перерывовъ, безъ пробѣловъ, основательно и постоянно впередъ. Не зная той точки, на которой стоитъ ученикъ, какъ далеко онъ ушелъ въ извѣстномъ предметѣ и на чемъ именно остановился въ немъ, невозможно принести учащемуся преподаваніемъ пользу. Безпрерывнымъ слѣдуетъ считать то ученіе, которое дѣлаетъ ученика способнымъ восходить на каждую высшую ступень съ такою степенью самостоятельной дѣятельности, какой только можно требовать отъ его возраста, степени развитія и отъ сущности самого предмета. Такимъ только путемъ можетъ быть достигнута общая цѣль ученія—развитіе самодѣятельности и полное знаніе предмета.

Мы не будемъ излагать другія дидактическія положенія Дистервега, потому что, съ одной стороны, они вполнѣ ясны и опредѣленны сами по себѣ, стоитъ лишь ихъ прочитать, напримѣръ, что нужно обучать наглядно, дольше останавливаться на элементахъ предмета и почаще возвращаться къ нимъ и къ основнымъ положеніямъ преподаваемой науки, иначе обученіе будетъ поверхностнымъ, неосновательнымъ; что сродные по содержанію предметы при обученіи должно соединять, не нужно располагать учебнаго матеріала по искусственно придуманнымъ схемамъ и т. п.; съ другой стороны, многія дидактическія положенія Дистервега, по ихъ ясности, опредѣленности, сжатости и вмѣстѣ педагогической практичности и толковитости, несмотря на отсутствіе глубины и новизны, вошли въ учебники дидактики и сдѣлались положеніями повседневной педагогической практики. Вотъ что замѣтилъ—и совершенно справедливо—одинъ нашъ русскій педагогъ о Wegweiser'ѣ Дистервега: „эта книга сдѣлалась скоро настольною книгою не только каждаго мыслящаго и работающаго учителя въ Германіи, но и получила извѣстность въ цѣлой Европѣ, и наша отечественная педагогическая литература, возникшая съ началомъ нынѣшняго благодатнаго царствованія (т. е. императора Александра II) [1]), до сихъ поръ, въ лучшихъ своихъ произведеніяхъ, руководствовалась и руководствуется ею; и мы откровенно признаемся, что эта книга служитъ основаніемъ и руководною нитью и для нашего руководства“ [2]). Поэтому мы остановимся еще только на одномъ дидактическомъ положеніи Дистервега, очень характерномъ для всей его дидактики, именно „обучай энергично“ (Unterrichte mit Kraft!).

---

[1]) Это сужденіе вполнѣ ошибочное.

[2]) Н. Х. Вессель, Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ. Т. 1., стр. 245 (СПБ., 1873 г.).

Если отыскивать источникъ дисциплинарной, дидактической и нравственной силы нѣкоторыхъ учителей, отличающихся этими свойствами, то приходится признать, что такимъ источникомъ служатъ энергія и рѣшительность ихъ воли, короче—сила ихъ характера. Поэтому ошибочно полагать, что при неустановившихся взглядахъ, при слабости чувства и безсиліи воли въ самомъ учителѣ, можно сообщить юношеству должное образованіе. Силу характера нельзя вызвать никакими просьбами и умаливаніями, никакимъ терпѣніемъ или самоотверженіемъ, ни кротостью, ничѣмъ подобнымъ. Сила мысли и энергія воли въ юношествѣ образуются не пассивнымъ отношеніемъ къ нему воспитателя, но рѣшительнымъ и положительнымъ воздѣйствіемъ на него, когда самъ воспитатель обладаетъ тѣми качествами, которыя желаетъ развить въ своихъ питомцахъ. Только рѣшительный, твердый характеромъ, энергическій человѣкъ, знающій, чего онъ хочетъ и почему хочетъ, и умѣющій найти средства для достиженія желаемаго, можетъ воспитать людей рѣшительныхъ, твердыхъ и энергичныхъ. У энергичнаго учителя въ классѣ будетъ напряженное вниманіе, проявляющееся во взглядѣ каждаго ученика, въ положеніи всего его тѣла, въ его умѣніи выражаться, коротко, во всемъ его существѣ. Учитель, обладающій дидактической силой, дѣйствуетъ возбуждающимъ образомъ на весь классъ вообще и на каждаго ученика въ отдѣльности. Онъ образуетъ характерный школьный духъ въ своемъ классѣ. Энергія и рѣшительность характера учителя замѣняютъ для него сотни искусственныхъ дисциплинарныхъ мѣръ, дѣлаютъ ихъ ненужными; въ энергіи и характерѣ учителя заключается, такимъ образомъ, его дисциплинарная, нравственная и дидактическая сила. Истинное, т. е. оживляющее, усиливающее дѣятельность и вообще касающееся самаго глубокаго корня духовной жизни ученика, преподаваніе дѣйствуетъ на образованіе воли и характера питомца такъ, какъ желѣзистая вода на ослабѣвшія внутренности. Учащіеся оживаютъ, преобразуются, и ихъ дѣятельность безконечно возрастаетъ. Вотъ въ чемъ заключается въ самомъ тѣсномъ, въ самомъ непосредственномъ смыслѣ понимаемое, воспитывающее обученіе. Истинное обученіе дѣйствуетъ подобно укрѣпляющему нервы напитку, а обусловливается оно силой ученія, или дидактической способностью преподавателя [1]).

---

[1]) Дидактика Дистервега изложена имъ въ I томѣ его Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Erster Teil. Das Allgemeine. Siebente Auflage Karl Richter. 1907.

Глава VI.

Экспериментальная дидактика.

До сихъ поръ были выдвинуты такія точки зрѣнія на дидактику и ея представителя—методъ:

1. методъ всемогущъ (Ратихій, Коменскій, отчасти Песталоцци);

2. методъ подобенъ сложной машинѣ, до извѣстной степени, есть внѣшнее орудіе учителя и независимъ отъ него, дѣйствуетъ машинообразно, съ механическою правильностью (Коменскій);

3. методъ есть психологическое орудіе и долженъ быть обоснованъ психологическими данными (Песталоцци, Гербартъ);

4. методъ есть способъ разносторонней дѣятельности учащаго, безраздѣленъ съ учащимъ, и весь заключенъ въ свойствахъ учителя (Дистервегъ).

При всѣхъ этихъ обработкахъ дидактики и метода, дидакты мало обращали вниманія на дѣтскую душу, на тѣ процессы, которые совершаются въ самомъ учащемся при образованіи, на то, какъ онь работаетъ, что переживаетъ, какія трудности преодолѣваетъ. Раскрыть душу учащагося, показать, что и какъ въ ней дѣлается при образованіи, поставила себѣ задачей экспериментальная дидактика, насколько о послѣдней въ настоящее время можетъ идти рѣчь. Нужно помнить, что мы имѣемъ дѣло съ новою отраслью знанія, что и вся экспериментальная психологія и педагогика очень юны, а такая отдѣльная вѣтвь, какъ экспериментальная дидактика, только что начинается.

Для ознакомленія съ указываемымъ новымъ направленіемъ въ области дидактики, мы коснемся слѣдующихъ, поставленныхъ ею, задачъ:

1. что такое умственная работа учащагося, въ чемъ она состоитъ;

2. о значеніи движеній въ умственной работѣ;

3. о предметныхъ и словесныхъ представленіяхъ учащагося;

4. о типахъ одаренности школьниковъ по пониманію и вниманію;

5. о разныхъ другихъ сторонахъ работы учащагося.

1. Вопросъ объ умственной работѣ учащагося есть одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ всей экспериментальной дидактики. Простѣйшіе виды умственной работы, подвергающіеся обыкновенно экспериментальному изслѣдованію, суть чтеніе, письмо, счетъ

буквъ, сложеніе однозначныхъ чиселъ, заучиваніе ряда цифръ и т. п. Работа, какъ физическая, такъ и умственная, сопряжена съ тратой силы и заключаетъ въ себѣ два главные момента: упражненіе и утомленіе. Первый моментъ есть развитіе силы и возвышеніе работоспособности въ количественномъ и качественномъ отношеніяхъ; второй моментъ есть время убыли силы и пониженія качества и количества работы. Эти два главные момента дополняются двумя второстепенными, имѣющими гораздо меньше значенія, именно сначала небольшимъ паденіемъ силы отъ новизны работы, неприспособленности къ ней и т. п. и въ концѣ новымъ краткимъ возвышеніемъ силы, когда извѣстно, что работа сейчасъ кончится, а потому возникаетъ желаніе сдѣлать ея больше и лучше.

Соотношеніе главныхъ моментовъ работы даетъ слѣдующіе четыре ея типа: повышающійся—съ начала работы ея качество и количество непрерывно возрастаютъ, число ошибокъ уменьшается, въ школахъ меньше всего дѣлается ошибокъ во время послѣдняго дообѣденнаго урока. Противоположный типъ—понижающійся, владѣлецъ котораго, вскорѣ послѣ начала работы, начинаетъ работать все хуже и хуже, постоянно увеличивая число ошибокъ. Видоизмѣненіе перваго типа представляетъ типъ вогнутый, у котораго качество работы сначала немного понижается, а потомъ повышается до конца; а видоизмѣненіе второго есть типъ выпуклый—нѣкоторое повышеніе сначала работы, а затѣмъ безостановочное пониженіе.

Для педагога эти четыре типа работниковъ представляютъ весьма большой интересъ, такъ какъ къ каждому типу ему необходимо относиться различно, примѣнительно къ его свойствамъ.

Различаютъ утомленіе и усталость. Первое есть выраженіе дѣйствительной траты организмомъ энергіи, вызванной работой; вторая есть ощущеніе, испытываемое нами при истощеніи силы. Утомленіе и усталость не всегда совпадаютъ другъ съ другомъ: человѣкъ можетъ быть утомленъ и въ то же время не чувствовать усталости; бываетъ и обратное состояніе: ощущеніе усталости можетъ испытываться при наличности очень свѣжихъ силъ. Есть лица, легко начинающія чувствовать себя усталыми, когда еще и не дѣлали достаточно продолжительнаго и настойчиваго напряженія своихъ силъ, между тѣмъ какъ другія лица не ощущаютъ усталости при очень сильномъ изнуреніи, или ощущаютъ его слабо. Послѣднее состояніе опасно для человѣка, потому что ощущеніе усталости есть предохранитель противъ чрезмѣрно большой траты силъ.

Утомляемость умственной работы главнымъ образомъ зависитъ отъ двухъ причинъ: свойствъ и положенія занимающагося лица и предмета занятій. Утомляемость человѣка стоитъ въ тѣсной связи съ его упражняемостью. Чѣмъ больше успѣховъ дѣлаетъ человѣкъ въ какой-нибудь работѣ, т. е., чѣмъ меньше онъ ею еще овладѣлъ, тѣмъ сильнѣе она утомляетъ, и наоборотъ: работы, которыми человѣкъ овладѣлъ вполнѣ, онъ можетъ выполнять почти автоматически, чрезвычайно долгое время не утомляясь. У одной и той же личности, смотря по ея навыку къ опредѣленному виду дѣятельности, вліяніе утомленія при извѣстныхъ видахъ дѣятельности можетъ измѣняться, сначала быть очень большимъ, а потомъ, съ практикой, значительно уменьшаться. Работы, трудныя для кого-либо, въ особенности мало соотвѣтствующія дарованіямъ, а потому выполняемыя съ отвращеніемъ, утомляютъ несравненно сильнѣе и быстрѣе, чѣмъ отвѣчающія характеру свойствъ работника.

Школьные учебные предметы утомляютъ учащихся съ различною степенью силы. Всего болѣе утомляютъ математика, латинскій и греческій языки; французскій языкъ и географія утомляютъ меньше, чѣмъ математика, и послѣ нея доставляютъ даже нѣкоторый отдыхъ; рисованіе имѣетъ, по мнѣнію однихъ изслѣдователей, среднюю степень утомляемости, по мнѣнію другихъ—очень малую; урокъ гимнастики не только не даетъ отдыха, но вызываетъ довольно значительное утомленіе, и вообще нерѣдко физическая работа возбуждаетъ у ученика болѣе высокую степень умственнаго утомленія, чѣмъ умственная работа такой же продолжительности; работа исключительно одною лишь памятью очень утомляетъ; внимательные ученики утомляются сильнѣе, чѣмъ менѣе внимательные; способность кожи воспринимать ощущенія сильнѣе понижается во время умственной работы, нежели механической. По мнѣнію нѣкоторыхъ изслѣдователей, личность учителя имѣетъ больше вліянія на утомленіе учениковъ, чѣмъ природа учебнаго предмета. Каждый учитель имѣетъ свое особенное утомляющее вліяніе.

Утомленіе проходитъ различныя степени. Въ начальныхъ степеняхъ утомленія человѣкъ работаетъ въ количественномъ отношеніи больше, но въ качественномъ хуже; потомъ къ качественному пониженію работы присоединяется и количественное ея уменьшеніе; дальше наступаютъ истощеніе и неспособность къ работѣ, предшествуемыя иногда чрезвычайнымъ замедленіемъ темпа работы, а иногда повышенной возбудимостью и усиленной работою, судорожной и неравномѣрной.

Чрезвычайно важный въ практическомъ отношеніи вопросъ о нормальномъ числѣ часовъ работы въ день въ настоящее время еще не разрѣшенъ сколько-нибудь твердо, по очень большой сложности элементовъ, входящихъ въ составъ работы. Какъ каждый знаетъ, работа бываетъ то напряженная, сосредоточенная, то легкая, съ нѣкоторою разсѣянностью; работа то соотвѣтствуетъ свойствамъ возраста занимающихся и свойствамъ отдѣльныхъ лицъ, то не соотвѣтствуетъ, и соотвѣтствуетъ и не соотвѣтствуетъ то больше, то меньше; качество питанія занимающагося, количество часовъ сна и движенія и вообще состояніе здоровья испытуемаго имѣетъ большое значеніе для продолжительности умственной работы безъ утомленія; при школьныхъ занятіяхъ, личность и методъ учителя, промежутки между уроками, смѣна занятій — все это можетъ или благопріятствовать работѣ, облегчать и ускорять ее, или препятствовать, отягощать, замедлять. Поэтому мы не имѣемъ научно-обоснованной таблицы нормальной продолжительности умственныхъ занятій въ теченіе дня, а только соображенія отдѣльныхъ лицъ, и устанавливаемыя ими приблизительныя нормы. Такова таблица Аксель Кея: для 10—11-тилѣтнихъ 6 часовъ занятій въ день; для 12—13-тилѣтнихъ 7 часовъ, для 14—16-тилѣтнихъ 8—8½ часовъ, для 17—18 лѣтнихъ 9 часовъ. Въ этой таблицѣ работа берется огуломъ вся, и легкая и трудная, и школьная и домашняя, безъ вниманія къ свойствамъ преподаванія, единственно лишь по различію возраста. Другіе изслѣдователи принимаютъ во вниманіе различеніе работы на легкую и трудную, принимаютъ во вниманіе количество сна и движеній, но опредѣляютъ ее лишь по личнымъ наблюденіямъ, для взрослаго человѣка, и то далеко не одинаково: трудной работы нѣкоторые опредѣляютъ только 4½ часа, а всей 6½ часовъ, при самыхъ благопріятныхъ условіяхъ (т. е. достаточномъ снѣ и движеніи). Другіе изслѣдователи даютъ другія цифры [1]). Собраніе педагоговъ, гигіенистовъ и врачей въ Москвѣ (при московскомъ учебномъ округѣ въ 1899 году) и въ Петроградѣ (въ 1900 году въ комиссіи министра народнаго просвѣщенія Боголѣпова) полагало возможнымъ распредѣлить учащихся на три возраста и назначить для младшаго возраста 27 часовъ недѣльныхъ классныхъ занятій, для средняго 30 часовъ и для старшаго 33 часа, считая въ томъ числѣ по 3 недѣльныхъ часа (по ½ часа ежедневно) на физическія упражненія. Перемѣны между уро-

[1]). См. объ этомъ Нечаевъ, Современная экспериментальная психологія. Изд. 2 (1909—1912 гг. СПБ.), т. II, гл. 3 Школьный день.

ками собраніе опредѣлило, первую и послѣднюю въ 10 минутъ, вторую въ 15 мин. и среднюю или большую перемѣну въ 25-40 минутъ (въ зависимости отъ того, есть въ школѣ горячіе завтраки или ихъ нѣтъ). На внѣклассныя занятія (приготовленіе уроковъ) собраніе назначило для младшаго возраста $7^1/_2$ часовъ въ недѣлю, для средняго $10^1/_2$ часовъ и для старшаго—15 часовъ, считая это число максимумомъ, необходимымъ лишь для малоспособныхъ.

Точно также не вполнѣ точно выяснено вліяніе перерывовъ и смѣны работъ. Перерывы необходимы, особенно для дѣтей младшихъ возрастовъ, которыя неспособны къ продолжительной непрерывной работѣ; для нихъ, напримѣръ, часовой урокъ явно труденъ и вреденъ. Но продолжительные перерывы также вредны, потому что во время ихъ утрачивается психическое приспособленіе къ работѣ, установка вниманія на опредѣленный видъ ея, которыя и должны, съ возобновленіемъ работы, создаваться снова, на что непремѣнно приходится израсходовать нѣкоторое время. Чѣмъ дольше продолжается перерывъ, чѣмъ короче было время предшествовавшей работы, тѣмъ вреднѣе дѣйствуетъ сколько-нибудь значительный антрактъ въ ней. Для младшихъ дѣтей частые перерывы болѣе благопріятны, чѣмъ для старшихъ. Длительность перерыва должна зависѣть главнымъ образомъ отъ мѣры предшествовавшей работы; но вообще уже послѣ 5—10 минутъ перерыва приспособленіе къ ней уменьшается, если предшествовавшая работа была кратковременной; если же работа была продолжительной, то приспособленіе къ ней сохраняется долѣе.

Смѣна работы не даетъ отдыха въ точномъ смыслѣ слова, и при смѣнѣ утомленіе будетъ продолжаться, потому что и при смѣнѣ работы есть работа, т. е. трата энергіи. Правда, переходъ къ новой работѣ вызываетъ возбужденіе, благодаря которому качество работы можетъ повыситься; но утомленіе, тѣмъ не менѣе, будетъ возрастать, и вліяніе его на работу уравновѣшивается только временно. Смѣна физической и умственной работы даетъ лишь очень мимолетное освѣженіе, утомленіе же при этомъ продолжаетъ равномѣрно усиливаться. Если намъ кажется, что смѣна умственной работы физическими упражненіями даетъ отдыхъ, то это только кажется: большая прогулка утомляетъ явно, а короткая, не требующая особаго напряженія, оказываетъ большое косвенное вліяніе въ смыслѣ отдыха, усиливая дыханіе, крово-

обращеніе и ускоряя уничтоженіе въ организмѣ химическихъ продуктовъ утомленія [1]).

2. Двигательная область занимаетъ широкое пространство на выпуклой поверхности мозга. Двигательные центры находятся во взаимодѣйствіи съ центрами звуковыхъ, свѣтовыхъ, обонятельныхъ и вкусовыхъ представленій посредствомъ, такъ называемыхъ, ассоціонныхъ волоконъ. Вмѣстѣ съ двигательными ощущеніями нарушаются и осязательныя ощущенія, такъ что, повидимому, центры осязательныхъ и двигательныхъ ощущеній совпадаютъ. Чувствительные и двигательные центры занимаютъ около 1/3 мозговой коры, ассоціонныя же волокна около 2/3. Послѣднія соединяютъ центры между собою и образуютъ хорошо изолированные и тянущіеся на многіе километры пути. Область осязательныхъ и двигательныхъ представленій больше всѣхъ другихъ чувствительныхъ центровъ, вмѣстѣ взятыхъ. Ощущенія и представленія вызываютъ неправильныя физіологическія соотношенія въ функціяхъ мозга, если они недостаточно возбуждаютъ двигательные центры, запасъ энергіи которыхъ требуетъ работы. Соотвѣтственно естественному развитію, чувствительные и двигательные центры должны развиваться одновременно. За впечатлѣніемъ должно слѣдовать проявленіе, поступокъ, чтобы развитіе, духовное и физическое, шло естественнымъ путемъ.

Каждое чувственное впечатлѣніе влечетъ за собою извѣстное ощущеніе движенія. Для правильной аккомодаціи органовъ внѣшнихъ чувствъ, для приспособленія ихъ къ раздраженію и для продленія воздѣйствія необходимы движенія соотвѣтствующихъ органовъ. Ощущеніе и представленіе не два отдѣльныя состоянія, различныя по существу, какъ, напримѣръ, фотографія и оригиналъ; они составляютъ сложный процессъ, въ которомъ воскресаютъ чувствительные и двигательные элементы первоначальныхъ воспріятій. Отсюда ясно, что каждое чувствительное впечатлѣніе влечетъ за собою двигательныя ощущенія, и каждое представленіе заключаетъ въ себѣ представленіе движеній. Простыхъ, несложныхъ ощущеній и представленій не существуетъ. Представьте себѣ отчетливо и ясно кругъ или башню, и вы замѣтите, что немедленно возникаютъ движенія глазъ. Двигательныя представленія, содержащіяся въ представленіи круга или башни, легко переходятъ въ дѣйствительныя движенія. Сходное явленіе про-

[1]) Бинэ и Анри, Умственное утомленіе. Москва, 1899; Максъ Оффнеръ, Умственное утомленіе. Спб. 1911; Мейманъ, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Часть II. Москва, 1910 г. Лекціи XI и XII; Лай, Экспериментальная дидактика, стр. 341—356. (Эксперименты по вопросу объ утомленіи и работоспособности).

исходитъ при, такъ называемыхъ, преждевременныхъ реакціяхъ, наблюдаемыхъ въ психологическихъ лабораторіяхъ. Испытуемый долженъ, по условленному знаку, нажать пуговку электрическаго звонка, или произнести какое-нибудь слово; случается, что отвѣтъ дается ранѣе условленнаго знака, очень яркое представленіе въ этомъ случаѣ непроизвольно переходитъ въ движеніе.

Такимъ образомъ ощущеніе и движеніе, или представленіе и движеніе, образуютъ одно цѣлое, а потому воспитатели и учителя должны обращаться съ ними, какъ съ неразрывнымъ цѣлымъ, и пользоваться ими соотвѣтствующимъ образомъ. За воспріятіемъ должно слѣдовать изображеніе въ формѣ рисованія, лѣпки, драматической жестикуляціи, гимнастики, слова, музыки (основной психолого-дидактическій процессъ). Существуетъ взаимодѣйствіе между движеніями и развитіемъ мозга, движенія имѣютъ непосредственное вліяніе на мышленіе, чувствованія и волю. Этотъ фактъ долженъ служить одною изъ основъ воспитанія и обученія и долженъ быть использованъ. Особенно важное значеніе онъ имѣетъ при воспитаніи умственно отсталыхъ, у которыхъ мускульное чувство недостаточно развито: наличныя движенія должны тогда разлагаться на ихъ составные элементы и, затѣмъ, соединяться въ новыя сочетанія. Если окажется необходимымъ, слѣдуетъ примѣнять непроизвольныя движенія и даже массажъ, словомъ все, что можетъ способствовать развитію мышленія, чувства и воли.

Всѣ новыя воспріятія и представленія, доставляемыя обученіемъ, должны переходить въ дѣятельность, въ изображеніе. Если учитель, или, что еще хуже, вся организація обученія въ школѣ обращаетъ недостаточное вниманіе на этотъ основной психологическо-дидактическій процессъ, то умственное развитіе ученика остается неполнымъ въ теченіе всей его жизни. Если система обученія недостаточно поощряетъ изображеніе въ его различныхъ видахъ, то этимъ угнетается одна изъ сторонъ основного психологическаго процесса, и инстинктивное противодѣйствіе ученика является въ такомъ случаѣ спасительнымъ. Недостатки, которые развиваетъ такое обученіе, въ особенности если оно длится лѣтъ до 20, нерѣдко остаются на всю жизнь, не поддаются самовоспитанію и не уступаютъ урокамъ жизни [1]).

3. Наши представленія окружающихъ предметовъ заключаютъ свойства двухъ родовъ: предметныя и словесныя. Къ первымъ принадлежатъ: зрительныя, осязательныя, слуховыя, обоня-

[1]) Лай, Экспериментальная Дидактика. Спб., 1906 г., стр. 29, 81, 88—89.

тельныя и вкусовыя качества предмета; ко вторымъ—звуковой образъ (образъ имени предмета), движеній органовъ рѣчи при произношеніи имени, письменный образъ имени и движеній при письмѣ имени. Отсюда типы представленій можно раздѣлить, прежде всего, на типы предметнаго представленія, словеснаго и смѣшаннаго. Къ первымъ—предметнымъ—типамъ принадлежатъ типы зрительный, слуховой и осязательно-двигательный. Къ нимъ могутъ быть прибавлены, сравнительно, рѣдкіе типы, преимущественно оперирующіе элементами вкуса, обонянія и органическими ощущеніями — вкусовой, обонятельный и эмоціональный типъ. Ко второй—словесной—группѣ принадлежатъ слѣдующіе типы: слуховой типъ—человѣкъ слухового типа мыслитъ слышанными словами, т. е. звуковыми представленіями произнесенныхъ словъ; зрительный типъ—человѣкъ зрительнаго типа мыслитъ зрительными образами напечатанныхъ или написанныхъ словъ; осязательно-двигательный типъ—человѣкъ этого типа мыслитъ представленіями прежнихъ движеній, выполняемыхъ при рѣчи, представленіями, которыя часто влекутъ за собою дѣйствительную слабую иннервацію движеній гортани, языка или губъ, и которыя могутъ усилиться до степени произнесенія словъ вполголоса; или же представленіями о движеніяхъ, выполняемыхъ при письмѣ. Изъ смѣшанныхъ типовъ, состоящихъ въ сочетаніи словесныхъ и предметныхъ представленій, наиболѣе частый—зрительно-слухо-двигательный [1]).

Конечно, нельзя дѣлить людей по ихъ типу представленія на двѣ, рѣзко различныя, группы: мыслящихъ предметными образами и мыслящихъ словесными образами. Природа представленій и понятій такова, что каждый человѣкъ мыслитъ, какъ предметными образами, такъ и словами; но у взрослыхъ наглядно предметныя представленія постепенно вытѣсняются словесными, такъ что послѣднія занимаютъ первенствующее положеніе. Лѣтъ до 15 каждый оперируетъ преимущественно предметными представленіями, но мало-по-малу, особенно подъ вліяніемъ школьнаго обученія, переходитъ на словесное мышленіе, болѣе отвлеченное. Чистые предметные (преимущественно зрительные) и словесные (преимущественно слухо-двигательные) типы встрѣчаются рѣдко. Дѣти въ теченіе первыхъ школьныхъ лѣтъ, повидимому, принадлежатъ чаще всего къ зрительному типу, какъ въ предметныхъ, такъ и въ словесныхъ представленіяхъ. Типы представленія измѣн-

[1]) Болѣе подробное описаніе различныхъ типовъ представленія и запоминанія сдѣлано нами въ Педагогической Психологіи (3-е изданіе 1914 г. Спб.) въ гл. IV—Типы запоминанія.

чивы въ томъ смыслѣ, что болѣе слабыя предрасположенія къ пользованію извѣстными частными кругами представленій могутъ быть усилены посредствомъ упражненія, а другія стороны типа могутъ потерпѣть ущербъ, ослабѣть.

Нынѣшнее школьное обученіе особенно направлено къ тому, чтобы развивать представленія произносимыхъ и слышанныхъ словъ и ослаблять зрительно-наглядныя представленія. Полная формировка типовъ совершается лишь въ теченіе общаго развитія человѣка, когда укрѣпляются не только главенствующія свойства типа, но и дополнительныя качества, придающія типу видъ смѣшаннаго и частнѣе его характеризующія. Поэтому у младшихъ дѣтей односторонніе типы встрѣчаются выраженными въ болѣе рѣзкой формѣ, чѣмъ у старшихъ, именно за недоразвитіемъ у первыхъ дополнительныхъ качествъ. У женщинъ зрительныя представленія въ продолженіе всей жизни сохраняютъ преимущественное положеніе по сравненію съ слуходвигательными представленіями.

Предметныя и словесныя свойства вещей, при ихъ познаніи человѣкомъ, составляютъ одно неразрывное физіологическое и психологическое цѣлое. Преподаваніе должно считаться съ этою связью, только въ такомъ случаѣ оно и можетъ идти естественнымъ путемъ, согласнымъ съ природой человѣка, для чего физіологическое и психологическое единство должно перейти въ дидактическое и методическое единство. Первоначальными, коренными свойствами представленій безусловно являются предметныя качества. Постепенно къ предметнымъ представленіямъ присоединяются словесныя представленія. Послѣднія создаются соціальной жизнью народа по психологическимъ законамъ, независимо отъ логическихъ нормъ; они преемственно передаются отъ поколѣнія къ поколѣнію и должны быть приняты и усвоены, какъ готовыя формулы, согласно общепринятому употребленію. Словесныя представленія служатъ въ общественной жизни для обозначенія предметныхъ представленій. Предметное представленіе можно разсматривать какъ раздраженіе, словесное же представленіе — какъ его реакцію, причемъ послѣдняя имѣетъ опредѣленную заимствованную форму. Предметное представленіе есть такимъ образомъ непосредственная побудительная причина для возникновенія словеснаго представленія; первое является содержаніемъ или ядромъ, второе — формой или оболочкой. Развитіе оболочки должно идти рука объ руку съ развитіемъ ядра, и надо помнить, что неестественное развитіе ядра безусловно пагубно отражается и на развитіи оболочки. Словесное преподаваніе, не

имѣющее тѣсной связи съ наглядным̈ъ предметным̈ъ преподаваніем̈ъ, не безъ основанія сравниваютъ съ пустым̈ъ орѣхом̈ъ. Предметное обученіе, охватывающее элементы какъ естественныхъ, такъ и умозрительныхъ наукъ, опирающееся на естественно-научныя и этическія основы, должно быть краеугольным̈ъ камнем̈ъ всего обученія во всякой школѣ и на всѣхъ ступеняхъ обученія. Къ этому коренному и основному обученію должны примыкать всѣ остальные предметы преподаванія.

Указанное психо-физіологическое и предметно-словесное единство нашихъ понятій выясняетъ основную связь предметныхъ и словесныхъ уроковъ и служитъ прочной основой, на которой должно созидаться въ школахъ практическое построеніе предметнаго и словеснаго обученія. Пониманіе природы ведетъ къ пониманію человѣка; и то и другое является необходим̈ымъ условіем̈ъ какъ для словеснаго знанія, такъ и для способности словеснаго выраженія. Всѣ наши изслѣдованія постоянно подтверждаютъ, что предметныя представленія являются самым̈ъ существеннымъ предварительным̈ъ условіем̈ъ, основой стойкаго логическаго, нравственнаго, эстетическаго и религіознаго убѣжденія и соотвѣтствующей дѣятельности. Не словесныя, а предметныя представленія вызываютъ въ насъ жизненныя, интенсивныя ощущенія, ясное мышленіе, сильную волю и активную дѣятельность. Практическія отправленія повседневной жизни, совершенство ремесленника и техника, нравственная и религіозная дѣятельность. эстетическое наслажденіе и творчество—тѣм̈ъ полнѣе и совершеннѣе, чѣм̈ъ полнѣе и совершеннѣе лежащія въ ихъ основѣ предметныя представленія. Предметность—самая убѣдительная истина, которая не можетъ быть достигнута ни при помощи рѣчи, ни посредствомъ звуковыхъ образовъ или представленій письменныхъ образовъ. Въ предметности корень силы, ума, чувства и воли.

Съ этой точки зрѣнія слѣдуетъ требовать, чтобы предметное преподаваніе лежало въ основѣ всей системы обученія, чтобы къ нему примыкали всѣ предметы преподаванія, не исключая и языковъ; чтобы словесное обученіе никогда не переступало тѣхъ границъ, за предѣлами которыхъ можетъ повредить предметному обученію, какъ основѣ всего обученія. Поэтому желательно, чтобы преподаваніе географіи и естествовѣдѣнія не заканчивалось въ низшихъ классахъ школъ, но имѣло бы болѣе широкое примѣненіе; поэтому нежелательно усиленное преподаваніе въ теченіе всего школьнаго курса нѣсколькихъ иностранныхъ языковъ, вынуждающихъ учащихся на безконечныя упраж-

ненія съ словесными представленіями, съ представленіями звуковыхъ и письменныхъ образовъ, съ моторными представленіями письма и рѣчи, съ представленіями, доставляемыми печатью, чернилами и бумагой, но не настоящими жизненными предметными представленіями. Усиленное преподаваніе въ теченіе многихъ лѣтъ нѣсколькихъ иностранныхъ языковъ равносильно подношенію въ теченіе долгихъ лѣтъ постоянно развивающемуся, голодающему и жаждущему ученику все одной и той же скудной пищи, но на новыхъ разнообразныхъ иностранныхъ тарелкахъ и чашкахъ. Отсюда и беретъ свой источникъ тотъ фактъ, что отвлеченныя слова представляются большею частью не предметно, а въ формѣ типографскаго образа словъ, напримѣръ, справедливость въ видѣ печатнаго образа этого слова. Несмотря на требованіе представлять себѣ предметы по ихъ содержанію, все же, при экспериментахъ, на 283 предметныхъ представленія приходилось не менѣе 227 словесныхъ [1]).

4. Изъ свойствъ, характеризующихъ одаренность человѣка и имѣющихъ связь съ его обученіемъ, экспериментальная педагогика занималась изслѣдованіемъ типовъ пониманія и вниманія.

Типы пониманія излѣдовалъ Бинэ [2]). Онъ показалъ 175 дѣтямъ, ученикамъ и ученицамъ народныхъ школъ въ Парижѣ и Версали, въ возрастѣ отъ 8 до 14 лѣтъ, снимокъ съ картины, изображавшей старика въ постели, сообщающаго своимъ сыновьямъ послѣднюю волю. Картина служила иллюстраціей къ баснѣ Лафонтена „Работникъ и его сыновья“. На разсмотрѣніе картины было дано дѣтямъ двѣ минуты, а въ теченіе слѣдовавшихъ затѣмъ 10 минутъ они должны были ее описать. Въ другой разъ было предложено описать простую папиросу. Изъ разсмотрѣнія описаній опредѣлились слѣдующіе четыре типа пониманія: описывающій, наблюдающій, эмоціональный (или фантазирующій, поэтическій) и ученый. Характерныя ихъ свойства таковы: представители описательнаго типа просто перечисляютъ тѣ предметы, которые они замѣтили на картинѣ, не приводя ихъ ни въ какую связь. Напримѣръ, отецъ лежитъ на своей кровати, на деревянной кровати, въ альковѣ, трое его дѣтей стоятъ около него, предъ его кроватью стоитъ кресло и т. д., все сочиненіе представляетъ перечень замѣченныхъ на картинѣ предметовъ. Наблюдающій

[1]) Мейманъ, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Часть II, лекція X.—Лай, Экспериментальная дидактика, стр. 128—131; 165—173.

[2]) L'année psychologique, III t. 1897. A. Binet, Description d'un objet. P. 314 и сл.

типъ связываетъ отдѣльные предметы въ одно болѣе или менѣе цѣлое, лица у него дѣйствуютъ или говорятъ, вся картина есть изображеніе чего-то совершающагося, напримѣръ, прощанія умирающаго отца съ сыновьями. Представители эмоціональнаго типа тоже даютъ нѣчто связное въ своемъ изображеніи, какъ и представители предыдущаго типа, но окрашиваютъ все чувствомъ, у нихъ единство есть единство настроенія, горести, веселья. Всѣ въ домѣ печальны, такъ описываетъ картину одинъ представитель этого типа, даже собака, которая всегда была вѣрна умирающему работнику. Шестеро дѣтей въ большомъ горѣ, но отецъ бодро говоритъ съ ними и т. д. Ученый типъ характеризуется тѣмъ, что прямо ставитъ на мѣсто наблюденія готовое знаніе. Что представители его видятъ на самомъ дѣлѣ на картинѣ, это остается неизвѣстнымъ, потому что о содержаніи картины не говорится, а пересказывается, напримѣръ, въ данномъ случаѣ, заученная басня.

Несмотря на разные недочеты, присущіе указанному изслѣдованію Бинэ, оно все же цѣнно, какъ одна изъ первыхъ попытокъ экспериментально опредѣлить главнѣйшія направленія въ складѣ умовъ, тѣмъ болѣе, что провѣрочные опыты нѣкоторыхъ педагоговъ приводятъ къ подтвержденію классификаціи дѣтскихъ умовъ Бинэ[1]).

По состоянію вниманія можно дѣлить и взрослыхъ и дѣтей на людей съ типически сосредоточеннымъ и съ типически распредѣленнымъ вниманіемъ.

Сосредоточенное вниманіе есть напряженіе его (концентрація) на какомъ-либо одномъ небольшомъ кругѣ предметовъ или мыслей, на какой-либо одной опредѣленной области наблюденія и изслѣдованія. Таково вниманіе спеціалистовъ-ученыхъ, особенно математиковъ и философовъ, таково вниманіе всякаго умственнаго работника, увлеченнаго одною какою-либо цѣлью или мыслью. Сосредоточенное вниманіе выражается сопротивленіемъ всякимъ мѣшающимъ раздраженіямъ, задержкой всякихъ стороннихъ впечатлѣній, обороной противъ разсѣянности. Чѣмъ сильнѣе эти сторонніе мѣшающія раздраженія, и чѣмъ они длительнѣе, тѣмъ больше должно быть сосредоточеніе вниманія на избранномъ предметѣ. Силу и продолжительность такихъ задержекъ измѣрить легко, слѣдовательно легко можно измѣрить и отрицательную сторону напряженія вниманія; положительное же напряженіе вниманія измѣренію не поддается.

---

[1]) См. нашу Педагогическую Психологію, стр. 44 45.

Распредѣленное вниманіе—это такое, которое одновременно охватываетъ нѣсколько разнородныхъ предметовъ и явленій съ одинаковою ясностью и отчетливостью. Типически распредѣляющееся вниманіе, и притомъ въ весьма высокой степени, встрѣчается у каждаго капельмейстера, у педагоговъ, дипломатовъ, у купцовъ и нѣкоторыхъ художниковъ, у военачальниковъ. Распредѣленіе вниманія предполагаетъ высокую степень его сосредоточенія; безъ сосредоточенія вниманія на одновременномъ воспріятіи разнородныхъ явленій получится разсѣянность, а не распредѣленное вниманіе, т. е. отсутствіе надлежащаго вниманія. Чтобы получить правильное понятіе о распредѣляющемся вниманіи, стоитъ только задать себѣ и выполнить такую задачу: зачеркивать одну или нѣсколько буквъ въ печатномъ текстѣ, а въ то же время повторять другой текстъ, читаемый кѣмъ-либо вслухъ. Этотъ опытъ легко можетъ быть усложненъ [1]).

Для школьнаго ученія требуется по преимуществу сосредоточенное вниманіе; для совмѣстныхъ общественныхъ игръ, съ раздѣленіемъ на партіи, для упражненій и занятій совмѣстныхъ, напримѣръ, хорового пѣнія, требуется по преимуществу распредѣленное вниманіе.

5. При изслѣдованіи психической жизни учащихся вниманіе наблюдателя должно быть обращено, по возможности, на большее число сторонъ ихъ умственной дѣятельности. Судить по теченію одной умственной способности о теченіи другихъ невозможно, такъ какъ колебанія ихъ совершаются не въ одномъ и томъ же направленіи даже въ томъ случаѣ, если разсматриваемыя способности стоятъ по своей сущности близко одна къ другой. Въ то время, какъ память учащихся въ обыкновенный школьный день постепенно падаетъ отъ начала занятій къ ихъ концу, вниманіе, находящееся въ тѣсной связи съ памятью, ослабѣваетъ только въ теченіе первой половины школьнаго дня, а затѣмъ улучшается. Способность рѣшенія численныхъ задачъ, при всей своей зависимости отъ вниманія, колеблется въ направленіяхъ, прямо противоположныхъ колебаніямъ вниманія.

Различныя стороны душевной жизни учащихся въ теченіе школьнаго дня не представляются постоянными, а подвержены колебаніямъ. Въ продолженіе первыхъ трехъ уроковъ школьное утомленіе сравнительно малозамѣтно, а на послѣднихъ двухъ оно понижаетъ работоспособность учащихся съ 78,2% до 74,3%, т. е. на 5% ея первоначальной величины. Отдыхъ во время большой перемѣны (въ полчаса) оказывается рѣшительно благотвор-

[1]) Мейманъ, Лекціи, часть II, лекція X.

нымъ для умственной дѣятельности учащихся, такъ какъ работоспособность съ 72,2%, какою она была до большой перемѣны, повышается до 76,5% послѣ большой перемѣны, т. е. около 6% первоначальной величины. Однако, большая перемѣна оказываетъ такое вліяніе только въ томъ случаѣ, если она представляетъ не только умственный, но и физическій покой для учащихся. Если большая перемѣна занята играми, соединенными съ сильными движеніями, сопровождающимися физической усталостью, то тогда она не только не повышаетъ работоспособности учащихся, но и понижаетъ ее съ 76,9% до 72,1%, т. е. почти на 6% ея первоначальной величины. Получается выводъ, что педагогъ, желающій достигнуть отъ учащихся наибольшей умственной производительности послѣ большой перемѣны, не долженъ допускать въ теченіе ея шумныхъ игръ и сильныхъ движеній. Но, съ другой стороны, предъ педагогомъ стоитъ забота о физическомъ развитіи учащихся, побуждающая его къ совершенно противоположному образу дѣйствій [1]).

По экспериментальнымъ изслѣдованіямъ оказывается, что особенно сильное утомленіе у учащихся наступаетъ послѣ уроковъ математики и древнихъ языковъ. Поэтому нѣкоторые педагоги рекомендуютъ ставить эти уроки на время раннихъ предобѣденныхъ часовъ. По другимъ экспериментальнымъ изслѣдованіямъ, ариѳметическія задачи (собственно числовые примѣры) рѣшаются гораздо лучше на послѣднихъ урокахъ, чѣмъ на первыхъ. Нѣкоторые педагоги, на основаніи своей практики, пришли къ тому же заключенію, что уроки ариѳметики лучше ставить на послѣдніе часы, чѣмъ на первые. Напротивъ, такіе предметы, какъ исторія, географія, языки, диктовка, требующіе особенно запоминанія и вниманія, лучше ставить на первые уроки.

Вообще въ экспериментальной обработкѣ дидактическихъ задачъ еще много неяснаго, спорнаго и даже противорѣчиваго, напримѣръ, есть не только разногласіе, но отчасти и противорѣчіе въ педагогической оцѣнкѣ перерывовъ между уроками. Такой большой вопросъ, какъ вопросъ о переутомленіи учащихся школьной работой, признается нѣкоторыми экспериментаторами весьма спорнымъ, не только что не рѣшеннымъ, но и не могущимъ быть рѣшеннымъ въ скоромъ будущемъ; въ настоящее же время не существуетъ, будто бы, даже опредѣленныхъ признаковъ переутомленія, а потому и самый фактъ существованія

[1]) Телятниковъ, О психическомъ утомленіи учащихся. Спб. 1897 г., конецъ брошюры.

переутомленія кажется сомнительнымъ [1]). Поэтому изъ области частныхъ дидактическихъ проблемъ экспериментальнаго характера мы остановимся лишь на одной—о сущности и происхожденіи числовыхъ понятій у дѣтей.

Числовыя понятія возникаютъ у дѣтей, сравнительно, поздно: появилась рѣчь, отдѣлъ числительныхъ словъ, появилось много всякаго рода знанія, дитя отправляется уже учиться въ школу, но способность счета у него очень невелика. Являясь въ школу, дѣти умѣютъ правильно считать до шести, иногда до 10, но многія приходятъ въ школу съ знаніемъ чиселъ не свыше 3—4, а у нѣкоторыхъ, какъ будто, недостаетъ и этого знанія. Очевидно, процессъ счета труденъ для дѣтей, и понятіе о числѣ развивается у нихъ туго. Надъ маленькими дѣтьми (въ концѣ перваго и началѣ второго года) можно сдѣлать такое наблюденіе, что у нихъ имѣется группа предметовъ, восемь или девять, и когда у нихъ незамѣтно берутъ одинъ, то дитя замѣчаетъ отсутствіе предмета не потому, что оно умѣетъ считать до 9—этого сдѣлать оно не въ состояніи, но потому, что группа уменьшилась, а можетъ быть, дитя замѣчаетъ отсутствіе знакомой фигуры, которой оно прежде играло. Такимъ образомъ у дитяти на первыхъ порахъ есть представленіе о неопредѣленномъ множествѣ знакомыхъ фигуръ, но сколько этихъ фигуръ—оно не знаетъ. Дитя дѣлаетъ попытки настоящаго счета значительно позднѣе, по третьему году, причемъ считаетъ первобытнымъ пріемомъ: „одинъ, еще одинъ, еще одинъ". Сознательное, разумное употребленіе чиселъ замѣчается не ранѣе конца четвертаго года или начала пятаго. Такое, сравнительно, позднее начало счисленія объясняется тѣмъ, что этотъ процессъ по своей природѣ сложенъ и предполагаетъ цѣлый рядъ способностей: умѣніе различать предметы по формѣ, величинѣ, окраскѣ и т. п.; умѣніе отвлекать замѣченные признаки, узнавать ихъ въ другихъ подобныхъ предметахъ и на этомъ основаніи обобщать; умѣніе сосредоточивать на всей работѣ свое вниманіе и т. п.

Для искусства счисленія требуется собственно владѣніе пространственными и временными представленіями. Считать значитъ замѣчать числовой порядокъ предметовъ и явленій, или существующихъ одновременно въ пространствѣ, воспринимаемыхъ сразу, или слѣдующихъ другъ за другомъ во времени и воспринимаемыхъ послѣдовательно. Пространственное воспріятіе требуетъ преимущественно помощи зрѣнія, временное—слуха.

---

[1]) Телятниковъ, ibidem, начало брошюры.

Считать можно и видимые предметы, и слышимыя имена. Первая работа болѣе нагляднаго характера, вторая—отвлеченнаго. На различіи и относительной силѣ значенія при обученіи счету пространственныхъ и временныхъ элементовъ основываются два метода преподаванія счета и всей ариѳметики: числовой методъ, болѣе старый, трудный, слуховой, и предметный методъ, болѣе новый, легкій, зрительный. Впрочемъ, въ виду особенностей въ душевнымъ складѣ учащихся, однимъ будетъ учиться легче по числовому способу, а другимъ по предметному. Учителю нужно пользоваться при обученіи ариѳметикѣ основами того и другого метода, такъ какъ преобладающій типъ учащихся—смѣшанный.

Какія указанія исторія дидактики даетъ современному дидакту, какія задачи ставитъ ему?

Изъ исторіи дидактики нужно сдѣлать тотъ существенный выводъ, что нельзя на первый планъ въ образовательномъ процессѣ выдвигать ни методъ, ни учителя. Нечего уже говорить о методѣ, какъ о какомъ-то самодовлѣющемъ инструментѣ, какъ о чемъ-то дѣйствующемъ независимо и отъ учителя, и отъ ученика: но и методу, какъ психолого-педагогическому орудію въ рукахъ учителя, въ настоящее время особенно важнаго значенія придавать нельзя, потому что и хорошій методъ, какъ орудіе психологическое, а не механическое, въ рукахъ плохого учителя будетъ непремѣнно плохъ. Учителя выдвинуть на первый планъ въ образовательномъ процессѣ тоже нельзя, потому что образуется-то не учитель, а ученикъ, образуется при помощи учителя и метода. Центръ образовательнаго процесса—образуемый, а потому современная дидактика непремѣнно должна быть психологической, она, прежде всего, должна выяснить, что такое представляетъ собою самый образовательный процессъ, какъ его нужно понимать: есть ли онъ подражаніе внѣшней природѣ, или выраженіе внутренней самодѣятельности, или усвоеніе наставленій умнаго, просвѣщеннаго и энергичнаго учителя, или еще что либо. Не освѣтивъ этого капитальнаго вопроса со всѣхъ сторонъ, а главнымъ образомъ психологически, мы оставимъ впотьмахъ всю дидактику. Далѣе, за выясненіемъ образовательнаго процесса въ цѣломъ, нужно изслѣдовать его отдѣльныя стороны. Образовательный процессъ, совершающійся въ человѣкѣ, даетъ ему образованіе. Какія же знанія входятъ въ составъ образованія' какіе предметы нужно изучить, чтобы имѣть право называть себя образованнымъ человѣкомъ? Вѣдь иной знаетъ и много, но мы

не всегда назовемъ такого знающаго человѣка образованнымъ, знаніе знанію рознь. Полученіе образованія предполагаетъ извѣстный порядокъ занятій, методъ работъ, форму обученія, а равно и лицо, руководящее всѣмъ этимъ процессомъ, снабженное подготовкой къ своему дѣлу и работающее при извѣстной благопріятной школьной обстановкѣ.

Сообразно вышеизложеннымъ указаніямъ, вытекающимъ изъ главныхъ моментовъ, пережитыхъ дидактикой въ ея историческомъ развитіи, современная дидактика должна выяснить и разрѣшить слѣдующія задачи:

1. о сущности образовательнаго процесса;
2. о составѣ общеобразовательнаго курса;
3. о свойствахъ педагогическаго метода;
4. о свойствахъ учителя;
5. о школьной обстановкѣ обученія.

И все это она должна сдѣлать, имѣя постоянно въ виду интересы образуемаго, обслѣдовать все психологически.

Такимъ образомъ дидактика раздѣляется на пять частей или отдѣловъ.

ЧАСТЬ II.

Образовательный процессъ, его психологія.

Глава VII.

Образовательный процессъ съ обще-психологической точки зрѣнія.

Полный актъ мышленія слагается изъ трехъ моментовъ: a) раздраженія чувствующаго нерва и ощущенія; b) переработки полученнаго ощущенія, созданія представленій, понятій и выводовъ; c) выраженія внутренней работы внѣшнимъ дѣйствіемъ. Эта схема мышленія есть, вмѣстѣ съ тѣмъ, и схема всей психической жизни вообще. Присматриваясь къ этой схемѣ, сопоставляя ее съ дѣйствительнымъ ходомъ мышленія у дѣтей и взрослыхъ, мы замѣчаемъ слѣдующій фактъ: у дѣтей наиболѣе рельефно выражаются первый и послѣдній моменты мыслительнаго процесса; они преобладаютъ надъ среднимъ моментомъ; у взрослыхъ же, напротивъ, преобладаетъ второй моментъ, первый же и послѣдній выражаются слабѣе. Разсмотримъ это отличіе нѣсколько подробнѣе.

Нѣтъ нужды въ какихъ-либо обширныхъ и тонкихъ наблюденіяхъ, чтобы видѣть, что дѣти страстно отдаются дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ. Разсматривать что-либо, вслушиваться, брать въ руки и ощупывать предметъ, пробовать его вкусъ и запахъ—это великое наслажденіе для дѣтей. Гдѣ обиліе раздраженій, гдѣ много предметовъ, возбуждающихъ различные органы, тамъ и дѣти. Предположимъ, что ребенокъ живетъ въ такой комнатѣ, окно которой выходитъ на бойкую улицу. Несомнѣнно, что ребенокъ цѣлый день будетъ торчать у окна, его трудно будетъ оттащить отъ него. Причина привязанности та, что окно—источникъ разнообразныхъ возбужденій для ребенка,

въ окно ребенокъ видитъ массу разнообразныхъ смѣняющихся предметовъ, дающихъ ему богатую пищу для его несложной умственной дѣятельности. Книга съ картинками, всевозможныя коллекціи, такія вещи, въ которыя можно было бы посвистать, подуть, которыя можно было бы брать въ руки, бросать на полъ, рвать, грызть зубами—все это вещи чрезвычайно милыя для ребенка, дорогія, потому что даютъ обильный матеріалъ для дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ. Уедините ребенка отъ впечатлѣній, посадите его въ такое мѣсто, гдѣ приливъ раздраженій незначителенъ, гдѣ его чувства будутъ незаняты, будутъ находиться въ состояніи относительнаго покоя, и вы навѣрно нагоните на ребенка большую скуку, онъ не будетъ знать, что дѣлать, чѣмъ занять себя, и отъ скуки и бездѣятельности будетъ готовъ на всякую шалость.

Съ другой стороны, каждое, полученное ребенкомъ, впечатлѣніе сейчасъ же просится наружу, сейчасъ же обнаруживается чѣмъ-либо вовнѣ. Утаить впечатлѣніе, скрыть въ глубинѣ своей души какой-нибудь фактъ, особенно замѣчательный, дѣло почти невозможное для ребенка. Ребенокъ живетъ открыто, у него впечатлѣнія рефлективно отражаются въ поступкахъ. Разскажите ребенку что-нибудь, и онъ сейчасъ же, первымъ своимъ долгомъ сочтетъ передать вашъ разсказъ своему брату, сестрѣ, матери; сводите ребенка въ циркъ, покажите ему клоуновъ, и на слѣдующій день у него только и разговору будетъ, что про клоуновъ, и онъ будетъ стараться подражать видѣннымъ вчера скачкамъ и прыжкамъ; покажите ребенку какую-либо интересную вещицу, бабочку, птичку, и онъ на первомъ же, попавшемъ ему въ руки, клочкѣ бумаги постарается нарисовать птичку, полюбившійся ему цвѣтокъ, бабочку, постарается вылѣпить что-либо подобное изъ глины, вырѣзать изъ бумаги. Весь свой внутренній міръ онъ стремится отобразить вовнѣ; хочетъ поглядѣть на него, воспринять органами внѣшнихъ чувствъ. Поэтому мы видимъ, что дѣти чрезвычайно любятъ играть, что-нибудь дѣлать и рѣшительно не въ состояніи только слушать, смотрѣть, словомъ—воспринимать. Приливъ впечатлѣній у нихъ неизбѣжно связанъ съ отливомъ, т. е. съ разнообразными и энергичными движеніями, дѣятельность пассивная, воспринимающая (органовъ внѣшнихъ чувствъ) съ дѣятельностью активной (поступками, движеніями).

Такимъ образомъ, два конечные момента умственныхъ процессовъ у дѣтей выражены чрезвычайно рельефно. Можно сказать, что ребенокъ тогда наиболѣе умственно работаетъ, когда

наиболѣе ощущаетъ и ощущенія выражаетъ въ чемъ-либо внѣшнемъ. Въ какомъ положеніи у него средній, второй, моментъ мыслительныхъ процессовъ?

Второй моментъ мыслительныхъ процессовъ—переработка полученнаго ощущенія—выраженъ у дѣтей слабо, потому что у дѣтей нѣтъ необходимыхъ для него условій. Для энергичнаго выполненія этого момента необходимъ уже значительный и систематизированный запасъ представленій. Когда мы перерабатываемъ какое-либо ощущеніе, обдумываемъ какой-либо вопросъ, что мы дѣлаемъ? Мы слѣдимъ за вереницами разнообразныхъ представленій, проходящихъ въ нашемъ сознаніи, мы ставимъ въ нѣкоторыя соотношенія сейчасъ возникшее представленіе съ прежними, мы изъ массы представленій выбираемъ такія, которыя по своему содержанію отвѣчаютъ вновь пріобрѣтенному представленію. У маленькихъ дѣтей нѣтъ еще большого запаса представленій; имѣющіяся представленія недостаточно распредѣлены въ группы и ряды, вслѣдствіе чего ребенокъ мало способенъ погрузиться въ переработку полученнаго ощущенія. Если прибавить къ этому другіе частные недостатки дѣтскаго мышленія, именно несовершенное, очень неполное развитіе главнѣйшихъ представленій и понятій, требующихся въ каждомъ актѣ мышленія, каковы представленія о времени и пространствѣ, понятіе о причинной связи явленій, законосообразности событій внѣшней и внутренней природы, то будетъ понятно, почему дѣти такъ рѣдко задумываются. Встрѣтить ребенка, погрузившагося въ думу, нелегко. Лишь только ребенокъ начнетъ задумываться, т. е. по поводу даннаго ощущенія воспроизводить ряды прежде полученныхъ представленій, какъ его мысль, за незначительнымъ количествомъ представленій и ихъ несистематичностью, сейчасъ же обрывается и дальнѣйшее размышленіе становится невозможнымъ. Волей-неволей ребенокъ долженъ отъ воспроизводимаго міра,—міра представленій, вернуться въ міръ ощущеній, дѣйствительныхъ предметовъ, чтобы здѣсь, въ этой отчизнѣ всякаго мышленія и знанія, почерпнуть новыя возбужденія и силы для мыслительной дѣятельности. Такимъ образомъ, ребенокъ постоянно переходитъ изъ сферы мышленія въ тѣсномъ смыслѣ слова въ сферу ощущенія и творческой внѣшней дѣятельности; здѣсь ему все доступно, ему здѣсь легко, онъ здѣсь въ своей сферѣ.

Сравнивая съ этими особенностями дѣтскаго мышленія мышленіе взрослаго, мы поражаемся преобладаніемъ въ мышленіи взрослаго второго момента. Несомнѣнно, что источникъ мышленія взрослаго—дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ; несо-

мнѣнно, что и мышленіе взрослаго отображается вовнѣ, въ какихъ-либо внѣшнихъ фактахъ; но эти моменты далеко не имѣютъ у взрослаго того значенія, какое имѣютъ у дѣтей. Взрослый работаетъ своимъ умомъ наиболѣе не тогда, когда онъ получаетъ массу впечатлѣній на различные органы, или когда онъ внутренній фактъ творческою дѣятельностью превращаетъ во внѣшній,— онъ наиболѣе работаетъ, когда полученное сейчасъ представленіе старается выяснить и опредѣлить сопоставленіемъ его съ прежде полученными, пріурочить его къ опредѣленной группѣ психическихъ актовъ, разложить его, помощью умственнаго анализа, на составные элементы. Желая обдумать вопросъ, взрослый старается уединить себя отъ внѣшнихъ впечатлѣній, привести свой физическій организмъ въ состояніе покоя, чтобы всецѣло отдаться психической работѣ. Поэтому взрослый человѣкъ не терпитъ во время своихъ умственныхъ работъ шума вблизи и вообще какихъ-либо развлекающихъ впечатлѣній; онъ старается за это время быть и глухимъ, и слѣпымъ къ внѣшнему міру, свой рабочій кабинетъ онъ старается устроить такъ, чтобы шумъ городской не мѣшалъ ему. Словомъ, взрослый какъ разъ не любитъ во время своихъ умственныхъ работъ того, что такъ страстно любитъ ребенокъ.

Результаты своихъ умственныхъ работъ взрослый не сейчасъ выражаетъ вовнѣ. Иногда проходятъ цѣлые десятки лѣтъ между началомъ работы и ея выраженіемъ вовнѣ, результаты работы задерживаются, оставаясь внутреннимъ, психическимъ фактомъ и не превращаясь во внѣшній. Настоящій мыслитель думаетъ долго и много; прежде чѣмъ что-либо выскажетъ или напишетъ, онъ поистинѣ семь разъ примѣритъ, а одинъ отрѣжетъ, тогда какъ ребенокъ что ни примѣритъ, то и отрѣжетъ. Задерживаніе результатовъ работы отъ выраженія ихъ вовнѣ у взрослаго происходитъ отъ того, что у него есть рядъ представленій различныхъ и даже противоположныхъ. Они нейтрализуютъ другъ друга; сталкиваясь, не допускаютъ другъ друга до безпрепятственнаго выраженія вовнѣ. Лишь только одинъ рядъ представленій стремится отобразиться внѣшними дѣйствіями, какъ въ сознаніи возникаетъ другой, противоположный, рядъ и вступаетъ въ борьбу съ первымъ. Творческая внѣшняя дѣятельность задерживается и факты остаются пока внутренними фактами. Чтобы возникло внѣшнее дѣйствіе сообразно тому или другому ряду представленій, этому ряду нужно взять верхъ надъ другими, побѣдить ихъ, а это возможно не вдругъ, не сразу, а помощью процесса обдумыванія. Чѣмъ важнѣе поставленный вопросъ и сложнѣе психи-

ческая жизнь человѣка, разнообразнѣе его интересы, тѣмъ продолжительнѣе и сложнѣе бываетъ процессъ обдумыванія, тѣмъ на большее время откладывается дѣйствіе. У дѣтей нѣтъ сложныхъ и разнообразныхъ умственныхъ интересовъ, нѣтъ длинныхъ рядовъ представленій, ничтожна борьба между представленіями, а вслѣдствіе этого психическіе факты не задерживаются и быстро превращаются во внѣшнія дѣйствія.

Дальнѣйшее развитіе мыслительной дѣятельности ребенка, очевидно, будетъ состоять въ томъ, что второй моментъ мыслительныхъ процессовъ будетъ постепенно усложняться, удлиняться, систематизироваться и, параллельно съ этимъ, будетъ совершаться ослабленіе крайныхъ двухъ моментовъ, ихъ ограниченіе. Въ силу какихъ мотивовъ совершится такое существенное измѣненіе въ характерѣ мыслительной дѣятельности дѣтей? Мотивы тѣ же самые, которые обусловливали и первоначальный характеръ дѣтскаго мышленія. Почему ребенокъ страстно отдается дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ? Потому, во-первыхъ, что это необходимо, а во-вторыхъ потому, что это ему пріятно.

Снабженный органами внѣшнихъ чувствъ и поставленный среди предметовъ, ребенокъ не можетъ не отдаться энергичной дѣятельности этихъ органовъ. Предметы раздражаютъ органы, ребенокъ не можетъ прожить и одной минуты безъ того, чтобы какой-либо его органъ не подвергался дѣйствію со стороны какого либо предмета. Органы же готовы къ дѣятельности, въ нихъ есть запасъ энергіи для работы. Въ результатѣ получается неизбѣжная и энергичная дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ. Но, кромѣ того, дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ служитъ ребенку значительнымъ источникомъ наслажденія. Всѣ предметы для него пока еще новы, и наблюденіе ихъ ему въ высшей степени пріятно. Пріятныхъ ощущеній у ребенка больше, чѣмъ у взрослаго, потому что взрослый привыкъ ко многимъ ощущеніямъ, и они уже не доставляютъ ему удовольствія. Понятно теперь, почему ребенокъ страстно, съ вѣчно неудовлетвореннымъ желаніемъ, отдается дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ: такая дѣятельность въ одно и то же время для него и необходима, и пріятна.

Эти же самые мотивы вліяютъ, прежде всего, и на усложненіе второго момента умственныхъ работъ. Чѣмъ больше сдѣлано ребенкомъ наблюденій, чѣмъ больше получено ощущеній, тѣмъ, по психологическимъ законамъ, больше и воспроизведеній, обширнѣе дѣятельность памяти. Вслѣдствіе накопленія психическаго матеріала, каждое вновь получаемое ощущеніе будетъ

возбуждать въ сознаніи не отрывочныя и одинокія представленія, а цѣлые связные ряды представленій, которые стройно, въ порядкѣ, будутъ слѣдовать другъ за другомъ. А это и есть первыя основы размышленія, вдумчивости въ предметъ. Но воспроизведеніе представленій, являясь актомъ необходимымъ, въ то же самое время бываетъ не лишено и элемента удовольствія. Представленія возникаютъ изъ ощущеній, и если ощущенія носили пріятный характеръ, то такимъ же характеромъ владѣютъ и представленія, хотя, конечно, въ слабой степени, такъ какъ и само представленіе, говоря принятой фразой, есть только слѣдъ ощущенія.

Къ этимъ основнымъ мотивамъ прибавляются нѣкоторые вторичные, ведущіе къ той же цѣли— усложненію второго момента. Въ числѣ ихъ нужно указать, прежде всего, на то пріятное чувство, которое возникаетъ отъ нахожденія сходствъ между предметами. Нахожденіе сходствъ между предметами есть одно изъ существенныхъ отправленій нашего ума; наши мыслительныя работы, въ строгомъ смыслѣ этого слова, въ значительной степени суть разрѣшенія задачъ на отысканіе сходствъ. И вотъ эта чрезвычайно важная умственная дѣятельность сопровождается чувствомъ удовольствія. Открыть сходство—это значитъ одержать побѣду надъ частными и отдѣльными фактами, объединить ихъ какой-либо общей чертой. Масса отдѣльныхъ безсвязныхъ фактовъ угнетаетъ нашъ умъ, мы не можемъ удерживать въ памяти кучи разрозненнаго психическаго матеріала, мы стараемся этотъ матеріалъ систематизировать, упорядочивать, чтобы облегчить себя, поэтому каждый проблескъ сходства между вещами нѣсколько радуетъ насъ. Чѣмъ большій кругъ предметовъ обнимаетъ замѣченное сходство, тѣмъ больше наша радость, напряженнѣе умственное наслажденіе. Конечно, это наслажденіе очень тонкое и въ своемъ полномъ видѣ доступно только великимъ труженикамъ науки, которые, открываемыми ими законами, объединяютъ обширныя сферы явленій. Но нельзя сказать, чтобы это интеллектуальное наслажденіе было недоступно дѣтямъ. Въ извѣстной степени оно доступно и имъ. Мы можемъ наблюдать, какъ ребенокъ бываетъ радъ, подмѣтивъ какія-либо сходства между предметами. Именно нерѣдко приходится замѣчать такой фактъ: ребенокъ сравнилъ какія либо двѣ вещи и довольно ловко подмѣтилъ между ними сходство. Поощренный похвалой взрослыхъ, онъ съ полною необузданностію отдается отысканію сходства между указанной вещью и массой самыхъ разнообразныхъ предметовъ, не имѣющихъ ни малѣйшаго сходства съ сравниваемою.

Остановить его въ этомъ процессѣ нельзя, потому что тамъ, гдѣ, по нашему мнѣнію, нѣтъ рѣшительно ничего сходнаго, онъ открываетъ какія-то сходства, и это упражненіе доставляетъ ему большое удовольствіе. Онъ ведетъ его энергично, съ раскраснѣвшимися щечками и блестящими глазками, пока, наконецъ, запасъ естественныхъ представленій не истощится и ребенокъ не впадетъ въ повтореніе. Отыскиваніе сходства начинается сопоставленіемъ дѣйствительныхъ предметовъ, но, такъ какъ кругъ предметовъ, имѣющихся подъ рукой въ каждый данный моментъ времени, не обширенъ, то сравнивающая дѣятельность скоро выходитъ за предѣлы дѣйствительныхъ предметовъ въ міръ представленій. Здѣсь сопоставленія могутъ быть разнообразнѣе и интереснѣе, здѣсь къ услугамъ сравнивающаго ума не только наличность дѣйствительныхъ, сейчасъ окружающихъ ребенка предметовъ, но и весь предшествующій опытъ. Такимъ образомъ, этотъ фактъ—удовольствіе отъ открытія сходства—чрезвычайно важенъ, такъ какъ онъ показываетъ ребенку, что пріятна не только дѣятельность внѣшнихъ чувствъ, но и сопоставленіе представленій. Это интеллектуальное наслажденіе отрываетъ умъ ребенка отъ погруженія во внѣшнія раздраженія и сосредоточиваетъ его вниманіе на предметахъ воспроизводимыхъ, на мірѣ идеальномъ, т. е. прямо усиливаетъ второй моментъ мыслительныхъ процессовъ, ослабляетъ первый, а за первымъ, по тѣсной связи съ нимъ, и третій.

Что касается второй основной функціи ума—различенія, то она не сопровождается такимъ же удовольствіемъ, какъ нахожденіе сходствъ. Различеніе собственно есть разъединеніе предметовъ, отталкиваніе ихъ; оно, строго говоря, стремится все дробить и дробить предметы, заполнять нашъ умъ частностями. Сходство сливаетъ предметы, различеніе разъединяетъ слитое. Иногда и различеніе доставляетъ удовольствіе, но собственно различеніе важно тѣмъ, что оно производитъ впечатлѣніе на нашъ умъ, невольно заставляетъ обратить вниманіе на предметы и соотвѣтствующія имъ представленія. Переходя изъ комнаты слабо освѣщенной въ ярко освѣщенную, слушая звуки быстро повышающіеся и понижающіеся, мы испытываемъ нѣчто въ родѣ толчка, чувство неожиданности. Чѣмъ нѣжнѣе и воспріимчивѣе чувство, тѣмъ меньшая разница производитъ на насъ возбуждающее дѣйствіе. Особенно замѣчаніе различія между такими предметами, которые до сихъ поръ считались сходными, невольно потрясаетъ насъ, хотя мы и не можемъ сказать, чтобы это состояніе носило явный пріятный характеръ. Но и безразличное воз-

бужденіе все же для насъ лучше, интереснѣе, чѣмъ покой, тишина; возбужденіе, каково бы оно ни было, подстрекаетъ нашъ умъ, держитъ его насторожѣ. Различающая дѣятельность, какъ и отысканіе сходствъ, относится прежде всего, къ дѣйствительнымъ предметамъ, а потомъ постепенно переходитъ и на предметы воспроизводимые, т. е. на представленія; слѣдовательно, и различающая функція нашего ума способствуетъ развитію нашего мышленія въ тѣсномъ смыслѣ этого слова (т. е. второго момента въ познавательномъ процессѣ).

Мы слѣдили до сихъ поръ, какъ развивается и крѣпнетъ мышленіе въ тѣсномъ смыслѣ слова подъ вліяніемъ обстоятельствъ, доставляющихъ или непосредственное удовольствіе, или, въ крайнемъ случаѣ, просто возбуждающихъ нашъ умъ, Но мышленіе не ограничивается только такими работами, которыя интересны или возбудительны. При умственныхъ занятіяхъ намъ нерѣдко предстоитъ трудъ прямо скучный, тяжелый, непріятный,—изученіе такихъ вещей, которыя не представляютъ ни важности, ни интереса, которыя изучать за ихъ собственный счетъ невозможно, а которыя, между тѣмъ, въ силу различныхъ соображеній, изучаются же нами. Въ силу какихъ мотивовъ дитя можетъ переносить свое вниманіе и на подобные предметы, такъ расширять свой умственный кругозоръ, чтобы включить въ него и вещи, вовсе для дѣтскаго ума неинтересныя?

Въ массѣ вещей неинтересныхъ можно различать двѣ группы: вещи, возбуждающія неудовольствіе, страданіе, и потому имѣющія отрицательный интересъ, и вещи собственно безынтересныя, т. е. не возбуждающія ни удовольствія, ни неудовольствія. Ребенокъ очень скоро научается классифицировать всѣ вещи на интересныя и неинтересныя, и также быстро онъ замѣчаетъ, что между неинтересными вещами есть такія, которыя возбуждаютъ страданіе, неудовольствіе. Сначала ребенокъ думаетъ, что достаточно имѣть дѣло только съ пріятными вещами, непріятныя же можно оставить совсѣмъ въ сторонѣ, въ нихъ нѣтъ нужды. Но опытъ мало-по-малу разрушаетъ эту иллюзію. Чтобы не имѣть неудовольствій, нужно дать нѣкоторую долю вниманія и вещамъ непріятнымъ, нужно умѣть избѣгать этихъ непріятныхъ вещей. Вкушая сладкое, приходится помнить, что есть на свѣтѣ и горькое, и что это горькое всегда готово пристать къ сладкому и отравить его сладость. Такимъ образомъ, изъ класса неинтересныхъ вещей въ сознаніи ребенка выдѣляется одна группа, на которую и привлекается вниманіе,—это группа вещей явно непріятныхъ, возбуждающихъ страданіе, которыя приходится знать, чтобы, по мѣрѣ

возможности, избѣгать ихъ. И эти непріятныя вещи запоминаются ребенкомъ легко, быстро и прочно, словомъ—не хуже пріятныхъ вещей. Остается еще большая группа совершенно безразличныхъ предметовъ, которые не возбуждаютъ ни удовольствія, ни неудовольствія. Какъ ребенокъ ихъ узнаетъ, какъ научается размышлять о нихъ? Онъ узнаетъ ихъ вслѣдствіе ихъ связи съ вещами пріятными и непріятными и подъ вліяніемъ авторитета воспитателей.

Сначала въ сознаніи ребенка всѣ эти три категоріи вещей—пріятныя, непріятныя и безразличныя—рѣзко раздѣлены, связи между ними нѣтъ. Но мало-по-малу ребенокъ начинаетъ замѣчать, что вещи безразличныя находятся въ неразрывной связи съ вещами пріятными и непріятными, предшествуя имъ, сопровождая ихъ, слѣдуя за ними. И въ отдѣльныхъ выдающихся случаяхъ ребенокъ скоро подмѣчаетъ эту связь. Положимъ, ребенку очень много удовольствія доставляетъ прогулка и очень много неудовольствія горькое лекарство. Пріятность первой и непріятность второго побуждаютъ ребенка отмѣтить въ своемъ сознаніи всѣ предшествующіе факты, какъ-то: приготовленіе платья для прогулки, сборы лица, сопровождающаго ребенка во время прогулки, одѣваніе ребенка въ одномъ случаѣ, и наблюденіе за температурой, наливаніе лекарства, приготовленіе воды для запиванія лекарства, взглядыванье на часы въ другомъ. Такимъ образомъ, сфера наблюдательности и мышленія ребенка расширилась: въ нее вошли такіе предметы, которые сами по себѣ безразличны, на которые обращено вниманіе только по связи ихъ съ другими пріятными и непріятными фактами. По мѣрѣ расширенія умственныхъ интересовъ ребенка и кругъ безразличныхъ предметовъ, на которые по связи будетъ привлекаемо вниманіе дѣтскаго ума, также будетъ расширяться и постепенно будетъ захватывать все новыя и новыя области вещей. Каждый взрослый знаетъ, что подобныхъ неинтересныхъ самихъ по себѣ, но интересныхъ по ассоціаціи, предметовъ и представленій у насъ очень много. Все свое знаніе мы можемъ представлять состоящимъ изъ ряда вопросовъ, предметовъ и задачъ, интересныхъ самихъ по себѣ, а около нихъ, въ большемъ или меньшемъ количествѣ, судя по важности и интересу задачи, группируются безразличныя представленія, служа дополненіемъ, объясненіемъ первыхъ. Мы ихъ систематизируемъ, изучаемъ, опредѣляемъ, но не ради ихъ самихъ, а какъ средства для достиженія цѣли, т. е. вещей пріятныхъ.

Понятно, что эта связь какого-либо безразличнаго факта съ чѣмъ-либо пріятнымъ или непріятнымъ можетъ быть очень далека и даже слаба; пріятность знанія какихъ-либо вещей (элементовъ

грамматики, наукъ, искусствъ) или непріятность незнанія ихъ можетъ обнаружиться не сейчасъ, а спустя много лѣтъ. Уловить связь такихъ безразличныхъ вещей съ пріятными и непріятными фактами для ребенка очень трудно, а иногда даже и невозможно, а между тѣмъ обратить его вниманіе на эти безразличныя вещи необходимо: со временемъ онѣ будутъ для него весьма важны. Здѣсь мѣсто авторитету воспитателей. Силою своего вліянія на ребенка воспитатель долженъ вызвать сосредоточеніе его вниманія на подобныхъ предметахъ. Воспитателю нужно только помнить, что это средство нужно употребить тамъ, гдѣ оно необходимо, гдѣ другихъ средствъ нѣтъ, но нельзя имъ, какъ наиболѣе простымъ и доступнымъ, замѣнять другія средства Если пускать въ дѣло все авторитетъ, да авторитетъ, то значительнаго результата никогда не получишь.

Отчасти одновременно съ этими вліяніями, отчасти послѣ ихъ наступленія, умственная дѣятельность дѣтей обнаруживается фактами чрезвычайной важности—образованіемъ отвлеченныхъ понятій. Появленіе отвлеченій различной общности характеризуетъ уже настоящее мышленіе: такое мышленіе по своему типу приближается къ мышленію взрослаго человѣка. Слѣдовательно, мы достигли въ нашемъ разсмотрѣніи психологической природы образовательнаго процесса такого состоянія мыслительности у образуемыхъ, при которомъ разница между дѣтскимъ мышленіемъ и мышленіемъ взрослаго человѣка сглаживается.

Представленный психологическій очеркъ развитія главнѣйшихъ моментовъ образовательнаго процесса даетъ нѣсколько существенныхъ указаній дидакту. Изъ него слѣдуетъ, что первоначальныя умственныя упражненія дѣтей, и въ дошкольный періодъ и въ первые годы школьнаго ученія, должны имѣть самую тѣсную связь съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ. Такъ называемое наглядное обученіе должно найти себѣ самое широкое приложеніе и въ семьяхъ, и въ школахъ. Какъ его правильно поставить и примѣнить къ различнымъ предметамъ—это вопросъ другой; но несомнѣнно, что даже и въ старшихъ классахъ гимназій время отъ времени весьма полезно прибѣгать къ наглядным иллюстраціямъ, такъ какъ непосредственныя впечатлѣнія служатъ источникомъ знанія не только для дѣтей, но и для взрослыхъ, дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ есть родина нашего ума.

Но обычная наглядность есть только, собственно говоря, первый, начальный моментъ наглядности; есть второй моментъ наглядности—внѣшняя творческая дѣятельность дитяти, его игры,

гимнастика, рисованіе, его работы изъ глины, изъ дерева, изъ картонажа, всѣ его ремесленныя занятія, строительныя, живописныя, приготовленіе разныхъ приборовъ и снарядовъ и т. п. Вся область навыковъ, всѣ умственныя упражненія, сопряженныя съ движеніями, съ ручной работой, съ техникой - все это входитъ въ область внѣшней творческой дѣятельности дитяти и составляетъ вторую форму наглядности, второй ея моментъ. Первый касается нагляднаго воспринятія впечатлѣнія, второй—его нагляднаго выраженія, послѣ достодолжной внутренней переработки. Изъ этого момента образовательнаго процесса беретъ свое начало то движеніе педагогической мысли, которое носитъ названіе трудовой школы. Какъ извѣстно, трудовая школа высоко цѣнитъ физическій и ремесленный трудъ и всякую вообще работу, противопоставляя ея образовательную силу силѣ чисто теоретическихъ умственныхъ процессовъ, касающихся переработки впечатлѣній. Психологія образовательнаго процесса показываетъ, что производительная работа есть одинъ изъ моментовъ образованія, но противопоставлять этотъ моментъ другимъ и преувеличивать его значеніе не слѣдуетъ. Онъ есть результатъ переработки впечатлѣній, внутренняго мыслительнаго процесса и цѣненъ именно по связи съ нимъ. Взятый же самъ по себѣ, какъ простая реакція (безъ ея переработки) на впечатлѣніе, онъ теряетъ значительную часть своей цѣнности, является простымъ движеніемъ, которое воспитательно у малыхъ дѣтей, но уже недостаточно для отроковъ и совсѣмъ скудно для юношескаго возраста. Видѣть въ немъ самую сущность образованія вполнѣ ошибочно.

Кершенштейнеръ и его послѣдователи подъ трудовымъ началомъ въ школѣ часто разумѣютъ ручной трудъ въ видѣ особаго предмета, или ремесленныя занятія различными мастерствами подъ руководствомъ особыхъ мастеровъ, или то и другое вмѣстѣ. Поэтому, они вводятъ въ школы разнообразныя работы по обработкѣ дерева и металловъ, со множествомъ инструментовъ, изъ бумаги, глины, картона, папки; въ нѣкоторыхъ школахъ есть занятія въ школьномъ саду и въ школьной кухнѣ. Цѣль всѣхъ этихъ занятій—подготовка къ практической жизни, къ различнымъ видамъ мастерства, удовлетвореніе требованіямъ государственно-гражданскаго воспитанія. Насколько всѣми подобными упражненіями хотятъ ослабить теоретичность школъ и необычайно продолжительныя засидки учащихся, насколько здѣсь идетъ война противъ подготовки книжниковъ, ходячихъ словарей, живыхъ лексиконовъ и энциклопедій, настолько они имѣютъ значеніе; но превращать

школы въ мастерскія не подобаетъ. Центръ образованія не полученіе впечатлѣній и не выраженіе ихъ, центръ состоитъ въ переработкѣ впечатлѣній, въ чисто мыслительныхъ процессахъ. Только въ связи съ этою центральной работой трудовое начало имѣетъ полную педагогическую образующую силу; обособившись отъ него, сдѣлавшись самостоятельнымъ и раздувшись, оно превращается въ ремесленничество, въ технику, а образуемыхъ дѣлаетъ подмастерьями, мальчиками изъ мастерской. Ремесленный трудъ цѣненъ, но умственный цѣненъ еще болѣе; отвлеченная и мертвая книжность школъ вредна, но грубый утилитаризмъ и мастеровщина въ школѣ еще вреднѣе. Не будемъ бросаться изъ одной крайности въ другую, будемъ требовать отъ всякаго труда въ школѣ, все равно, физическій онъ или духовный, образовательности, т. е. связи этого упражненія съ другими, составляющими образовательный процессъ, его основные моменты; отъ умственнаго труда, въ строгомъ смыслѣ этого слова, мы будемъ требовать связи съ физическимъ и воплощенія въ немъ, а отъ физическаго—связи съ умственнымъ и осмысленія его.

При воспитаніи мышленія въ тѣсномъ смыслѣ слова — второго момента образовательнаго процесса, нужно имѣть значительную осторожность и опасливость. Дѣло въ томъ, что мотивы, которыми обусловливается интересъ этой работы, надо сознаться, довольно хрупки для взваливаемой на нихъ тяжести, довольно тонки для незрѣлаго дѣтскаго возраста; а гдѣ тонко, тамъ и рвется. Поэтому нужно озаботиться тѣмъ, чтобы съ достаточною полнотою прилагать эти мотивы, не съѣзжая очень быстро на мотивъ авторитета. Частое примѣненіе авторитета дастъ всему процессу характеръ вынужденной обязательности, лишитъ интереса и много ослабитъ способность самостоятельнаго почина въ сферѣ умственнаго труда. Особенно нужно остерегаться рано и усиленно возбуждать отвлеченную мыслительность и скорѣе замѣнять конкретное мышленіе дитяти отвлеченнымъ. Какъ же скоро эта замѣна началась по естественному порядку, то ее нужно облегчать дѣтямъ разумными мѣрами, подыскивая при разсужденіяхъ съ дѣтьми такіе характерные факты, которые выпукло выставляютъ сходство или общую идею, причемъ всѣ второстепенные признаки и свойства въ этихъ фактахъ должны отойти на задній планъ; точно также полезно располагать характерные факты въ порядкѣ, въ интересахъ выдѣленія изъ нихъ отыскиваемаго обобщенія, и т. п.

Глава VIII.

Образовательный процессъ, какъ выраженіе внутренней самодѣятельности человѣческаго организма.

Если разсматривать ближе образовательный процессъ, то онъ представится въ видѣ передачи старшимъ поколѣніемъ младшему того, чѣмъ владѣетъ старшее поколѣніе, что оно пріобрѣло само, переиспытало, пережило, и что получило готовымъ отъ своихъ предковъ, отъ болѣе раннихъ поколѣній. А такъ какъ всѣ, наиболѣе цѣнныя, пріобрѣтенія человѣчества, прежде жившаго и нынѣ живущаго, объединяются въ одномъ словѣ „культура", то образовательный процессъ, съ внѣшней стороны, можетъ быть понятъ, какъ передатчикъ культуры отъ старшаго поколѣнія къ младшему, отъ прежде жившаго человѣчества къ нынѣ живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура—дѣло слишкомъ сложное и слишкомъ важное, чтобы не позаботиться о постепенномъ введеніи въ нее новыхъ поколѣній, о пріобщеніи къ ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило-бы отказаться отъ наиболѣе цѣннаго, что создало человѣчество. Нужно сдѣлать юнѣйшія поколѣнія настоящими наслѣдниками ихъ предшественниковъ, т. е. подготовлять молодежь къ самому широкому пользованію благами культуры. Такой цѣли и служатъ образованіе, ученіе, наставленіе, словомъ образовательный процессъ. Отсюда становятся понятными взгляды нѣкоторыхъ, что образованіе имѣетъ своею цѣлью удовлетвореніе потребности въ равенствѣ знаній. Учатся затѣмъ, чтобы усвоить себѣ знанія болѣе свѣдущихъ, сравняться съ ними. Какъ скоро ученикъ сравнялся въ знаніяхъ съ учителемъ, цѣль достигнута и ученіе прекращается. Хорошее или дурное образованіе всегда и вездѣ, во всемъ родѣ человѣческомъ, опредѣляется только тѣмъ, медленно или скоро достигается равенство между учащимъ и учащимся : чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже, чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше (Л. Н. Толстой).

Подобное разсужденіе можетъ быть примѣнено и къ воспитанію: послѣднее имѣетъ цѣлью передачу старшимъ поколѣніемъ младшему убѣжденій, взглядовъ, мнѣній, навыковъ, всего строя и уклада жизни. Какъ скоро все это передано и младшее поколѣніе въ данномъ отношеніи сравнялось съ старшимъ, воспитаніе кончено. Чѣмъ скорѣе совершится такая передача, тѣмъ

лучше; чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже. Получится, такимъ образомъ, стройный взглядъ на воспитаніе, какъ на передатчика культуры отъ старшихъ поколѣній къ младшимъ, какъ на культурнаго посредника между жившимъ человѣчествомъ и живущимъ.

Изложенное пониманіе образовательнаго процесса правильно передаетъ его внѣшній характеръ: при образованіи постоянно заботятся о наученіи, сообщеніи, внушеніи, запоминаніи, убѣждаютъ, выговариваютъ, исправляютъ, все свое лучшее хотятъ передать образуемому. Многимъ все воспитаніе представляется просто весьма продолжительнымъ обученіемъ разнымъ разностямъ. Но остановиться на такомъ пониманіи образовательнаго процесса невозможно, такъ какъ внутренняя сторона его остается при этомъ совершенно незатронутой, все дѣло представляется лишь съ внѣшней стороны, поверхностно, а потому инеправильно.

Образовательный процессъ не есть лишь передача чего-то отъ одного другому, онъ не есть только посредникъ между поколѣніями; представлять его въ видѣ трубки, по которой культура переливается отъ одного поколѣнія къ другому, неудобно. Подобный дидактическій взглядъ совершенно не отвѣчаетъ громадному количеству фактовъ, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшіеся, саморазвившіеся, а не образованные и развитые кѣмъ-либо другимъ, воспринявшіе отъ другихъ культуру прежнихъ поколѣній. Таковы дѣти крестьянъ, о воспитаніи и образованіи которыхъ родители мало заботятся; уходъ за ними настолько плохъ, что часто не обезпечиваетъ имъ жизни, не предохраняетъ отъ увѣчья, пораненій, сильныхъ ожоговъ, ушибовъ и т. п.; духовное же ихъ развитіе остается въ полномъ небреженіи: въ этомъ отношеніи дѣти предоставляются самимъ себѣ. Что они наблюдаютъ, знаютъ, умѣютъ, все это они пріобрѣтаютъ сами, собственною самодѣятельностью, безъ всякаго руководства; ихъ учитъ природа внѣшняя, природа ихъ собственнаго организма, и весьма мало люди. То, чему ихъ выучатъ родители, или что они узнаютъ въ школѣ, совершенно ничтожно по сравненію съ тѣмъ, что они пріобрѣтутъ сами. Все ихъ міровоззрѣніе, весь ихъ духовный складъ созданы ими самими, а не взяты откуда либо со стороны. Это—люди сами себя сдѣлавшіе, а въ такомъ положеніи находилось и находится громадное большинство человѣчества. Образовательный процессъ въ немъ совершается, но, очевидно, далеко не въ формѣ внѣшней передачи, сообщенія, наученія.

При указаніи на такіе факты само собою напрашивается замѣчаніе, что какъ они ни многочисленны, но всѣ относятся къ людямъ мало культурнымъ, почти чуждымъ воспитанія и образованія въ собственномъ смыслѣ слова; между тѣмъ, совершенно въ другомъ положеніи находятся истинно воспитанные и образованные люди: въ ихъ образованіи передача культуры, сообщеніе свѣдѣній, всякаго рода примѣры, запоминаніе играютъ весьма видную роль.

Прежде всего, о сущности педагогическаго процесса мы должны судить по большинству явленій, имъ обнимаемыхъ, а не по меньшинству. Нельзя утверждать, что дѣти крестьянъ совершенно лишены всякаго педагогическаго воздѣйствія; они его получаютъ, но менѣе заботливое, въ меньшемъ, такъ сказать, объемѣ, вслѣдствіе чего сущность образовательнаго процесса не затемняется посторонними наслоеніями и вліяніями, а обнаруживается предъ нами въ истинномъ своемъ видѣ. Потомъ, совершенно ошибочно думать, что, будто-бы, у воспитанныхъ и образованныхъ людей сущность образовательнаго процесса измѣняется и является чѣмъ-то другимъ, а не саморазвитіемъ. Будемъ наблюдать развитіе дитяти въ образованной и достаточной семьѣ, дающей своимъ юнымъ членамъ полноту заботъ и попеченій, самый тщательный физическій и духовный уходъ: что, какой процессъ представляетъ развитіе такихъ дѣтей?

Каждое дитя, къ какому кругу общества ни принадлежали-бы его родители, само учится смотрѣть, слушать, поднимать голову, сидѣть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само пріобрѣтаетъ искусство владѣнія органами тѣла и совершенія ими движеній, отдѣльныхъ и сложныхъ. Родители и воспитатели, правда, иногда пытаются вмѣшаться въ совершеніе этихъ процессовъ, стремятся учить дитя стоять, ходить, переносить вещи; но это вмѣшательство болѣе комично, чѣмъ дѣйствительно по существу. Нѣтъ никакого сомнѣнія, что всѣ аппараты и приспособленія для болѣе быстраго обученія дѣтей хожденію совершенно безполезны: дитя само начнетъ пытаться ходить, когда будетъ чувствовать къ тому достаточно силъ, и непремѣнно выучится этому искусству безъ всякой посторонней помощи. Побуждать его ходить слишкомъ рано, прежде собственныхъ попытокъ, — вредно, можетъ повлечь ослабленіе и искривленіе органа. Слѣдовательно, вся помощь родителей и воспитателей дѣтямъ при самостоятельномъ обученіи дѣтей этому искусству можетъ состоять лишь въ предупрежденіи ушибовъ при паденіи и въ подобныхъ ничтожныхъ мелочахъ; сущность же дѣла будетъ

сдѣлана самими дѣтьми. То же самое наблюдается во всѣхъ, выше указанныхъ, процессахъ.

Въ духовномъ отношеніи у каждаго дитяти замѣчается подобный же процессъ саморазвитія, что и въ тѣлесномъ. Дитя само учится говорить. Правда, оно учится говорить на томъ языкѣ, который слышитъ около себя, но учится само: ему нѣтъ возможности объяснить, въ какое положеніе долженъ быть поставленъ голосовой аппаратъ, чтобы произнести тотъ или другой звукъ; да громадное большинство взрослыхъ само не знаетъ этого, а потому и объяснить не можетъ. Точно также чрезвычайно трудно объяснить ребенку смыслъ многихъ обычныхъ словъ съ отвлеченнымъ значеніемъ, напримѣръ, хочу, подумаю, послѣзавтра, можетъ быть, умно, глупо и пр., и ребенку обыкновенно приходится самому доходить до правильнаго пониманія такихъ словъ. Такимъ образомъ дѣтскій языкъ, съ внѣшней стороны представляющійся простымъ усвоеніемъ и подражаніемъ языку взрослыхъ, на самомъ дѣлѣ, по существу, есть плодъ дѣтской самодѣятельности, безъ которой овладѣніе языкомъ совершенно невозможно. Самодѣятельность дѣтей въ области языка простирается иногда такъ далеко, что дѣти сами создаютъ свой особенный языкъ, непонятный взрослымъ, такъ что они говорятъ на двухъ языкахъ: со взрослыми на ихъ языкѣ, а между собой — на особенномъ, только имъ понятномъ, самодѣльномъ языкѣ. И такой самодѣльный языкъ бываетъ нерѣдко довольно богатъ, удовлетворяетъ дѣтскимъ нуждамъ въ сообщеніи.

То же самое явленіе повторяется и во всѣхъ другихъ областяхъ духовной жизни: дитя само учится наблюдать окружающія явленія, выводить заключенія, мыслить, бороться съ встрѣчающимися препятствіями, осуществлять свои желанія, быть сострадательнымъ, любящимъ и т. п. Родители приходятъ къ нему на помощь, но эта помощь въ развитіи названныхъ процессовъ совершенно ничтожна по сравненію съ тѣмъ, что дѣти дѣлаютъ сами. Въ духовномъ отношеніи они суть такія же саморазвивающіяся существа, какъ и въ физическомъ.

Всѣ перечисленные факты, какъ они ни важны и ни многочисленны, относятся, однако, къ одному только образовательному періоду—семейнаго воспитанія, до-школьнаго. Но это такой періодъ, когда дѣти наиболѣе предоставляются себѣ, особенно по части духовнаго развитія, когда вліять на нихъ, за ихъ малымъ возрастомъ, бываетъ весьма затруднительно. Совсѣмъ иное положеніе начинается со времени школьнаго образованія: это время формировки дѣтей по шаблону, фабричнымъ способомъ, когда

они массами загоняются въ учебныя заведенія и получаютъ одинаковую духовную пищу, когда на нихъ накладывается на всѣхъ одно и то-же клеймо школьнаго образованія. Какое же тутъ саморазвитіе? Учи хорошенько уроки,—и дѣло съ концомъ. Школьный періодъ образованія есть именно время, когда господствуютъ передача элементовъ наукъ, усвоеніе главнѣйшихъ пріобрѣтеній культуры. Школы суть трубки, проводящія и процѣживающія дѣтямъ знанія. Но это только съ виду, съ внѣшней стороны.

Извѣстны многочисленные факты значительной малоуспѣшности въ школахъ выдающихся позднѣе дѣятелей въ наукѣ, искусствѣ и практической дѣятельности, которымъ школа дала очень мало, а иногда противодѣйствовала развитію ихъ выдающихся способностей. Слѣдовательно, все школьное ученье, по своему вліянію на формировку такихъ личностей, равнялось почти нулю, такія личности почти всѣмъ обязаны лишь себѣ, а не школѣ. Далѣе, извѣстно, что школа своимъ ученьемъ окажетъ наиболѣе глубокое вліяніе въ томъ случаѣ, когда она будетъ слѣдовать природнымъ расположеніямъ учащихся, ихъ вкусамъ, склонностямъ и способностямъ, и будетъ предоставлять имъ возможно широкую свободу въ занятіяхъ любимыми предметами, т. е., другими словами, когда она образованіе поставитъ на почву самообразованія и саморазвитія и лишь будетъ, по мѣрѣ средствъ и возможности, помогать этому процессу. Если же школа будетъ держаться противоположнаго образа дѣйствій и не принимать въ соображеніе господствующіе вкусы и способности своихъ учениковъ, требовать отъ нихъ равнаго расположенія и равныхъ успѣховъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ, то толку будетъ мало; тогда первые въ школѣ окажутся послѣдними въ жизни и наоборотъ, что обыкновенно и бываетъ съ нашими школами при ихъ однообразныхъ учебныхъ курсахъ и свойственной имъ принудительности занятій. Такимъ образомъ, опять школьное вліяніе будетъ равняться почти нулю.

Къ указаннымъ фактамъ слѣдуетъ еще прибавить тѣ многочисленные случаи, когда люди оказываются вполнѣ развитыми и образованными, вовсе не побывавъ въ школѣ, или проведя въ ней самое малое время, такъ что все ихъ развитіе и образованіе есть плодъ ихъ саморазвитія и самообразованія, лишь съ самой малой примѣсью школьнаго вліянія и передачи знаній. Таковы всѣ замѣчательные самоучки и самородки, заявившіе себя чѣмъ-либо выдающимся въ разныхъ областяхъ науки и искусства—механики, архитектуры, необычайно быстраго счисленія, въ живописи, пѣніи и пр.

Такимъ образомъ, не школа и не образованіе суть основа и источникъ самовоспитанія и самообразованія, какъ принято думать, а наоборотъ, саморазвитіе есть та необходимая почва, на которой школа только и можетъ существовать. Одинъ писатель говоритъ, что „о самовоспитаніи мы можемъ говорить только по аналогіи (per analogiam)“ [1]), очевидно, съ воспитаніемъ. Мы же держимся такого мнѣнія, что вѣрнѣе было-бы сказать наоборотъ, что о воспитаніи мы можемъ судить лишь по аналогіи съ самовоспитаніемъ, точнѣе саморазвитіемъ. Человѣкъ начинаетъ съ самообразованія, съ саморазвитія, а не съ воспитанія; послѣднее присоединяется къ первому и можетъ дѣйствовать только на его почвѣ, по его образу и подобію. Въ частности школа есть не что иное, какъ примѣненіе къ дѣтямъ началъ самообразованія.

Еще до возникновенія первой школы существовало самообразованіе. Первоначально учились лишь взрослые люди и учились сами такъ, какъ умѣли, безъ всякихъ методовъ и приспособленій, на мѣстѣ совершенія ремесла и профессіи. Извѣстныя знанія, привычки, умѣнья, прежде всего, нужны были взрослымъ и ими пріобрѣтались путемъ самообученія. Великая польза такихъ знаній и навыковъ побудила взрослыхъ учить тому же и дѣтей. Возникли мало-по-малу школы, усвоившія на первыхъ порахъ пріемы самообученія взрослыхъ. И до сихъ поръ разнымъ ремесламъ и мастерствамъ дѣти часто обучаются простымъ подражаніемъ дѣйствіямъ старшихъ, простымъ копированіемъ ихъ движеній. Только постепенно, въ теченіе продолжительнаго времени, школа переработала пріемы самообученія взрослыхъ для удобства дѣтей, примѣнительно къ ихъ возрасту. Съ переработкой методовъ и пріемовъ примѣнительно къ новымъ условіямъ, т. е. къ потребностямъ дѣтей, школа обособилась отъ семейнаго обученія, состоявшаго, главнымъ образомъ, въ самообученіи, получила особенный видъ и характеръ, никогда, впрочемъ, не порывая своей первоначальной зависимости отъ самообразованія. Каждый новый шагъ въ усовершенствованіи школы былъ примѣненіемъ началъ самообразованія къ школьному образованію юношества.

Въ чемъ заключаются усовершенствованія школы? Обыкновенно въ томъ, что вводится какой-либо пріемъ, методъ, правило, соотвѣтствующіе требованіямъ саморазвитія. Въ чемъ, напримѣръ, заключается сущность нагляднаго обученія? Въ изгнаніи прежняго отвлеченнаго способа обученія и въ утвержденіи новаго,

[1]) Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogisehen Psychologie und Physiologie. Psychologische Analyse der thatsache der Selbsterziehung. G. Cordes 1898, S. 13.

начинающаго дѣло съ возбужденія органовъ внѣшнихъ чувствъ и образованія конкретныхъ представленій. Но послѣднимъ способомъ, т. е. наглядным, испоконъ вѣка совершалось саморазвитіе всѣхъ людей. Когда дитя или взрослый приступалъ къ какому-либо новому предмету, занятію, то всегда начиналъ, по естественному порядку, съ нагляднаго знакомства съ нимъ. Дѣти плохо учились по отвлеченнымъ методамъ, туго понимали школьную мудрость, потому что основные пріемы школьнаго обученія не соотвѣтствовали естественному ходу самообразованія. Долгое время шла скрытая глухая борьба между этими двумя способами обученія, пока школа не поняла, наконецъ, своей ошибки и не ввела у себя порядокъ самообразованія — наглядное обученіе. Этимъ она сдѣлала большой шагъ впередъ, значительно усовершенствовала все обученіе, а, между тѣмъ, суть дѣла заключалась въ выясненіи, усвоеніи и примѣненіи къ школьному обученію одного изъ началъ самообразованія.

Другой примѣръ. Въ настоящее время принятъ и совершенно разумно утвердился звуковой способъ обученія грамотѣ. Въ чемъ его сущность? Въ устраненіи искусственности и примѣненіи болѣе естественнаго метода. Изученіе названій буквъ, складовъ, продолжительное отсутствіе чтенія связной рѣчи при обученіи — все это признаки искусственнаго метода. Мы слышимъ вокругъ себя звуки членораздѣльной человѣческой рѣчи, а не буквы и названія ихъ; мы слышимъ связную осмысленную рѣчь, а не безсмысленные склады и отдѣльныя слова. Очевидно, такой методъ, который примѣнилъ къ обученію грамоты естественныя начала обученія живой рѣчи, тотъ порядокъ, котораго, слѣдуя указаніямъ природы, держится каждое дитя, усваивая родной языкъ, будутъ болѣе естественны, болѣе соотвѣтствовать ходу самообразованія, чѣмъ методы, построенные на другихъ основаніяхъ. А таковъ и есть звуковой способъ: онъ начинаетъ съ живой связной рѣчи, раздробляетъ ее на слова, слова на звуки, а потомъ эти элементы соединяетъ въ слова и связную рѣчь. Что дѣлаетъ дитя, учась родному языку? Сначала оно произноситъ отдѣльные звуки, выдѣляя ихъ изъ связной рѣчи взрослыхъ, а потомъ соединяетъ ихъ въ слова и связную рѣчь, которыя произноситъ само.

Третій прмѣръ. Игры всегда составляли существенную сторону въ дѣтскомъ саморазвитіи: безъ игры не выростало ни одно дитя. Между тѣмъ, въ прежнее время школьное обученіе понималось, какъ нѣчто чрезвычайно суровое, грозное, горькое, совершенно исключающее игры и веселье. Игры долгое время не

входили въ учебные планы школъ, а теперь входятъ, и въ настоящее время школа, не дающая ни мѣста, ни времени дѣтскимъ играмъ и забавамъ, признается плохой школой. Въ данномъ случаѣ, какъ и во многихъ другихъ, методъ самообразованія побѣдилъ методъ школьнаго обученія, вынудивъ школу включить въ составъ школьнаго образованія эту, нѣкогда столь презираемую, а на самомъ дѣлѣ весьма важную, сторону самообразованія, т. е игры.

Такимъ образомъ, основа школы и источникъ ея успѣховъ и усовершенствованія есть саморазвитіе человѣка, примѣненіе къ школьному обученію тѣхъ началъ и методовъ, которыми совершаются самовоспитаніе и самообразованіе. Иначе, конечно, и быть не можетъ.

Вообще, внимательный наблюдатель легко можетъ убѣдиться многими частными фактами, что сущность школьнаго образованія и воспитанія заключается въ самообразованіи и самовоспитаніи. Объясняйте учащемуся, сколько угодно, какое-либо правило, но если онъ самъ не пойметъ, въ чемъ дѣло, т.-е. не проявитъ необходимой собственной умственной дѣятельности, то все объясненіе будетъ напрасно, правило останется чуждымъ учащемуся, будетъ находиться внѣ его сознанія, не войдетъ въ него. Доказывайте воспитываемому на всѣ лады справедливость своего убѣжденія, напримѣръ, что надо выдать провинившагося товарища; но если дитя само разсуждаетъ по другому, то оно никогда не проникнется вашимъ убѣжденіемъ, будетъ поступать по своему, а ваше убѣжденіе признаетъ ложью, ошибкой, либо обманомъ, выдумкой, сочиненной лишь для угнетанія дѣтей, для достиженія подчиненія ихъ вашему произволу. Чтобы добиться отъ дѣтей даже какого-либо внѣшняго успѣха, напр., заставить выучить что-либо безъ смысла—таблицу умноженія, молитву, стихотвореніе или внѣшнимъ образомъ подчиниться требованію, необходимо возбудить и привлечь ихъ вниманіе къ формѣ и послѣдовательности цыфръ, словъ, движеній. Безъ вниманія что-либо выполнить и запомнить невозможно, а вниманіе есть проявленіе самодѣятельности организма, требуетъ отъ человѣка напряженія воли. Очевидно, воспитаніе и образованіе въ цѣломъ и каждый отдѣльный моментъ ихъ можетъ удасться только тогда, когда воспитатель при объясненіи, внушеніи, доказательствѣ, способенъ возбудить собственный самобытный процессъ въ сознаніи воспитываемаго, который въ извѣстной степени былъ-бы подобенъ процессу въ головѣ воспитателя и имѣлъ-бы таковую-же силу убѣдительности. Если этого не случится, то труды воспитателя

не достигнутъ цѣли; тогда всѣ, самые разумные доводы, самыя убѣдительныя внушенія останутся внѣ сознанія воспитываемаго и нисколько не подѣйствуютъ на него. Воспитатель будетъ твердить одно, а воспитанникъ будетъ поступать по другому.

Такой неудовлетворительный результатъ трудовъ педагога, при отсутствіи параллельной самодѣятельной работы учащихся, рѣшительно неизбѣженъ, такъ какъ ввести въ душу или тѣло воспитываемаго что-либо стороннее ему и готовое невозможно. Воспитываемый есть организмъ, тѣлесный и духовный. А организмъ—такое существо, которое живетъ и развивается по своимъ, присущимъ ему, законамъ, все воспринимаемое измѣняетъ и претворяетъ собственною дѣятельностью въ подобное себѣ, возникающее подъ вліяніемъ внѣшнихъ возбужденій. Внѣшняя природа, люди и вся ихъ жизнь даютъ организму лишь побужденія и матеріалъ для дѣятельности, но самая дѣятельность его есть собственная, своеобразная. Наблюдайте процессъ питанія организма, и вы замѣтите, что нельзя въ организмъ прямо ввести кусокъ какой-либо пищи. Лишь только вы положили кусокъ въ ротъ, какъ сейчасъ-же начали измельчать его зубами и размягчать слюной; проглотивъ пережеванное, вы подвергаете его дѣйствію желудочнаго сока и работѣ другихъ органовъ, такъ что принятая пища поступаетъ въ кровь въ сильно измѣненномъ видѣ, сообразно законамъ и свойствамъ воспринявшаго ее организма. Что организмъ не можетъ переработать, то онъ извергаетъ вонъ, тѣмъ или инымъ путемъ; если не можетъ извергнуть, то разстраивается и даже совсѣмъ погибаетъ, разрушается.

Душа—такой-же самобытный организмъ, какъ и тѣло; въ душѣ нѣтъ оконъ, въ которыя могло-бы войти въ нее что либо извнѣ, стороннее ей. Все, что есть въ душѣ, есть результатъ ея самодѣятельности. Основное душевное явленіе есть ощущеніе; но ощущеніе, какъ извѣстно, представляетъ собою совершенно оригинальное явленіе, не похожее на вызвавшее его внѣшнее впечатлѣніе. Ощущенія—совершенно особенный, своеобразный міръ явленій, а изъ нихъ развивается вся душевная дѣятельность.

Слѣдовательно, получается такой основной выводъ: сущность образовательнаго процесса, съ внутренней стороны, заключается въ саморазвитіи организма; передача важнѣйшихъ культурныхъ пріобрѣтеній и обученіе старшимъ поколѣніемъ младшаго есть только внѣшняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его. На внѣшней только сторонѣ образовательнаго процесса нельзя остановиться при анализѣ образованія, а необхо-

димо взять этотъ процессъ глубже и основательнѣе разсмотрѣть въ чемъ онъ заключается по своему существу, по своей внутренней сторонѣ.

Глава IX.

Образовательный процессъ, какъ развитіе способностей.

Въ пониманіи сущности образовательнаго процесса совершалось постепенное углубленіе. Въ тѣ далекія времена, когда образовательный процессъ считался простымъ передатчикомъ культуры отъ одного поколѣнія къ другому, онъ представлялся дѣятельностью механическаго характера, состоявшею главнымъ образомъ въ запоминаніи. Учи и учи, учи тверже, учи больше, не заботься много о пониманіи заучиваемаго, поймешь послѣ— вотъ что проповѣдывали и внушали воспитываемымъ педагоги того далекаго прошлаго. Какъ только педагоги поняли, что образовательный процессъ не есть простой передатчикъ культуры, простой мостъ отъ одного поколѣнія къ другому, такъ сейчасъ-же постановка образованія и воспитанія измѣнилась. Учить наизусть недостаточно: нужно непремѣнно понимать заучиваемое, нужно усвоивать въ системѣ, по порядку, такъ, чтобы умъ обогащался стройными рядами представленій о различныхъ предметахъ. Чѣмъ больше будетъ такихъ стройныхъ систематическихъ знаній у воспитываемаго, чѣмъ они будутъ разнообразнѣе, тѣмъ лучше. Наконецъ, и этимъ не ограничились. Знанія, конечно, цѣнны, но еще цѣннѣе умѣнье, искусство, способности. То человѣкъ знающій, то человѣкъ умный. Умъ выше знаній, такъ какъ, владѣя умомъ, всегда можно пріобрѣсти знанія, а владѣя знаніями, не всегда пріобрѣтешь умъ. Такимъ образомъ, возникли два пониманія внутренней стороны образовательнаго процесса: оно заключается или въ развитіи способностей, или въ матеріальномъ развитіи, въ пріобрѣтеніи систематическихъ знаній.

Развитіе есть такое изощреніе и усовершенствованіе способностей, которое дѣлаетъ ихъ пригодными для самой различной работы. Поэтому наиболѣе цѣнны такіе учебные предметы, которые не столько обогащаютъ умъ свѣдѣніями, сколько даютъ разнообразный матеріалъ для всесторонняго упражненія ума и, такимъ образомъ, сообщаютъ уму гибкость, подвижность, какъ-бы оттачиваютъ и шлифуютъ его. Отсюда, изъ указаннаго

воззрѣнія, исходило убѣжденіе въ незамѣнимыхъ свойствахъ классическихъ языковъ и математики, какъ лучшихъ образовательныхъ предметовъ; здѣсь-же имѣетъ начало и мысль о томъ, что при образованіи ума нѣтъ настоятельной необходимости въ связномъ, послѣдовательномъ прохожденіи учебныхъ предметовъ, а достаточно брать изъ нихъ отдѣлы, наиболѣе богатые матеріалами для всесторонняго упражненія ума. Знаніе само по себѣ, внѣ отношенія къ развитію ума, имѣетъ въ образованіи очень мало значенія: всего не узнаешь, всѣмъ наукамъ не обучишься. Важно, чтобы человѣкъ самъ могъ учиться, чему нужно, а не то, чтобы онъ въ школѣ пріобрѣталъ возможно больше знаній. Самое важное пріобрѣтеніе учащихся—умѣнье правильно мыслить и говорить, умѣнье учиться. Поэтому защитники развитія способностей въ области образованія смотрѣли на весь міръ, какъ на матеріалъ для цѣлесообразныхъ упражненій дѣтей въ мышленіи и разговорѣ, составляя въ этомъ духѣ руководства и пособія, передѣлывали логику, приспособляли ее къ дѣтскому пониманію, и даже въ естествовѣдѣніи не находили ничего другого, какъ только поводъ потолковать съ дѣтьми, въ видѣ развитія ихъ мышленія и разговора, о цвѣтѣ, величинѣ, формѣ, движеніи предметовъ и т. п. отвлеченныхъ понятіяхъ.

Противоположное направленіе сущность всего образованія полагало въ сообщеніи воспитываемымъ разнородныхъ и систематическихъ навыковъ и знаній. Развитіе способностей — дѣло отвлеченное и нѣсколько темное; жизненное же значеніе солидныхъ знаній и хорошихъ навыковъ совершенно понятно и ясно каждому. Поэтому о сообщеніи знаній и привычекъ и слѣдуетъ хлопотать, оставивъ совершенно въ сторонѣ заботы о развитіи способностей. Если таковое существуетъ и желательно, то оно получится само собою, какъ необходимый результатъ пріобрѣтенія систематическаго и разнороднаго знанія и систематическаго пріученія. Наука заключаетъ сама въ себѣ воспитывающую умъ силу; она есть не безпорядочная куча разнороднаго матеріала, а знаніе систематическое, организованное, усвоеніе котораго неизбѣжно дастъ благіе результаты и для развитія ума безъ всякихъ объ этомъ заботъ. Все дѣло въ томъ, чтобы не калѣчить науку, не разрывать ее на кусочки, не лишать души, а давать ее въ настоящемъ видѣ. Чѣмъ больше дать науки, тѣмъ лучше. Отсюда беретъ свое начало, такъ называемый, дидактическій матеріализмъ, стремившійся сдѣлать учебный курсъ возможно широкимъ и разнообразнымъ, и перегружавшій его до-нельзя—цѣлыми десятками самыхъ различныхъ наукъ, языковъ и искусствъ. Все полезно,

все въ своемъ родѣ превосходно; жаль выбросить изъ курса хорошій предметъ, и вотъ получались ужасные учебные планы, совмѣщавшіе въ себѣ всѣ виды образованія, представлявшіе цѣлыя научныя энциклопедіи. Въ такомъ видѣ образованіе существовало у насъ долгое время, напримѣръ, въ теченіе XVIII вѣка и въ первой четверти XIX столѣтія. Въ учебные курсы нашихъ мужскихъ и женскихъ школъ чего-чего не было втиснуто! Цѣлые десятки самыхъ различныхъ предметовъ поименовывались въ нихъ, такъ что диву даешься, читая теперь заглавія этихъ школьныхъ энциклопедій.

Казалось-бы, что самое правильное пониманіе образовательнаго процесса заключается въ устраненіи односторонности и гармоническомъ соединеніи обоихъ указанныхъ направленій, которыя можно назвать субъективнымъ и объективнымъ, формальнымъ (развитіе способностей) и матеріальнымъ (пріобрѣтеніе знаній). Но дѣло понимается многими не такъ. Существуетъ въ дидактикѣ направленіе, которое полагаетъ возможнымъ значительно упростить задачи образованія, снявъ съ плечъ педагоговъ добрую половину тяжести, лежащей на нихъ, именно устранивъ совсѣмъ вопросъ о формальномъ развитіи, какъ лишній. Утверждаютъ, что формальное развитіе способностей въ полной мѣрѣ присуще каждому человѣку и дитяти безъ всякаго ученья, при крайней бѣдности знаній. Учить мыслить значитъ учить ноги ходить, желудокъ — переваривать пищу, камень—падать и т. п., что, конечно, совершенно излишне, такъ какъ имѣется налицо по природѣ. Въ отношеніи формальнаго развитія способностей 10-ти лѣтній и взрослый одинаковы: разница между ними „почти вся“ (эта оговорка — окажется ахиллесовой пятой теоріи) объясняется количествомъ знаній, а не большимъ или меньшимъ совершенствомъ формальнаго развитія способностей. Не вполнѣ развитой формально есть абсолютный дуракъ. Да и какъ формально развивать способности? Рѣшительно невозможно. Изученіе наукъ не развиваетъ ума, а лишь проявляетъ его. Умъ, независимо отъ предметовъ мышленія, владѣетъ всѣми своими свойствами, готовъ и развитъ съ самаго начала своего существованія, такъ что въ изученіи наукъ ему остается проявлять себя, а не развиваться. Процессъ познанія не можетъ обратно отражаться на умѣ и вліять на него: „никакое твореніе не умножитъ силы своего творца“. Притомъ, если-бы можно было развивать способности, то, слѣдовательно, можно было-бы по желанію создавать таланты и геніевъ, а глупыхъ людей превращать въ умныхъ. Между тѣмъ, такой волшебной силой педагоги не владѣютъ. Вообще, мышленіе

совершается по неизмѣннымъ органическимъ законамъ, въ дѣйствіи которыхъ ошибокъ не бываетъ. Всѣ ошибки возникаютъ отъ незнанія. Потому заботы о формальномъ развитіи мыслительности излишній и совершенно непроизводительный трудъ. И въ родѣ человѣческомъ, какъ и въ отдѣльной личности, способности не увеличиваются, остаются въ одномъ и томъ же положеніи; увеличиваются лишь знанія.

Такимъ образомъ, получается цѣлая стройная теорія, дающая особый видъ саморазвитію организма. Оказывается, что собственно саморазвитія, по крайней мѣрѣ въ умственной сферѣ, нѣтъ, что если его допускаютъ, то увлекаются иллюзіей, смѣшиваютъ пріобрѣтеніе и увеличеніе знаній съ формальнымъ развитіемъ, съ развитіемъ способностей, количественную сторону принимаютъ за качественную. Способности въ пріобрѣтеніи знаній лишь проявляются, но не измѣняются къ лучшему, не развиваются; онѣ готовы и сполна вооружены съ самаго начала существованія человѣка, хотя, конечно, у разныхъ людей и бываютъ различными [1]).

Если изложенную теорію признать правильной, то она должна оказать большое вліяніе на постановку воспитанія и образованія, значительно его упростивъ и облегчивъ. Все дѣло педагога тогда будетъ касаться лишь сообщенія знаній, прочія же заботы отойдутъ отъ него, заботы не только о развитіи ума, но и воли, и чувствованій. Если умственныя способности не развиваются, то, понятно, не развиваются и всѣ другія, такъ какъ онѣ—такія же душевныя способности, какъ и умственныя; формально онѣ также готовы. Слѣдовательно, человѣка по природѣ тупого, ограниченнаго, медлительнаго, слабовольнаго, жестокаго, эгоистичнаго и т. п. стараться сдѣлать лучше – совсѣмъ напрасный трудъ. Ему можно сообщить лишь знанія теоретическія и практическія о наукахъ, о жизни, о поведеніи; а человѣкъ въ сущности останется такимъ, какимъ создала его природа: отъ воспитанія онъ не улучшится и не ухудшится. Слѣдовательно, большая часть педагогической тяжести снимается съ педагога; онъ пойдетъ въ свой путь налегкѣ, „веселыми ногами“.

[1]) См. Н. Соколовъ. „Науки развиваютъ ли умъ или даютъ только знаніе?„ Москва. 1895 г.—Журналъ „Русская Школа“ за 1902 г. ст. „Педагогическіе парадоксы“. Особенно за апрѣль (№ 4). — Въ болѣе умѣренной формѣ тѣ же мысли высказалъ D-r Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts. Berlin. 1899. Преимущественно стр. 5, 6, 50, 54, 59, 65, 83 (Въ Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie). — Н. Гротъ, къ вопросу о реформѣ логики. Опытъ новой теоріи умственныхъ процессовъ М. 1882 г. Гл. V.

Очевидно, изложенная теорія требуетъ внимательнаго и тщательнаго разсмотрѣнія, по ея педагогической важности.

Новизна разсматриваемой теоріи весьма сомнительна; въ ней, напротивъ, слышатся весьма старые мотивы. Она представляетъ собою сочетаніе старинной теоріи о способностяхъ души съ кантовскимъ ученіемъ объ апріорныхъ формахъ мышленія, для которыхъ весь опытъ, всѣ впечатлѣнія суть только матеріалъ, грубый, сырой, нелогичный, ничего не могущій прибавить къ природному совершенству апріорныхъ формъ. Способности души и апріорныя формы количественно и качественно существуютъ съ самаго перваго момента бытія человѣка и на матеріалѣ только проявляются. Онѣ даютъ матеріалу порядокъ, связь, систематическій характеръ, а въ обмѣнъ не получаютъ почти ничего, лишь заполняя свою природную пустоту грубымъ, сырымъ матеріаломъ. Такимъ образомъ, утвержденія, что „умъ, какъ самостоятельная духовная способность, владѣетъ своими силами независимо отъ предметовъ, подлежащихъ познанію“, что предметы умственныхъ занятій „не могутъ развивать активной силы ума, а служатъ только матеріаломъ для дѣятельности этой силы“, „что всякій здоровый человѣкъ обладаетъ вполнѣ развитою логическою способностью, полнымъ формальнымъ развитіемъ“ и т. п., суть не что иное, какъ изложеніе своими словами стариннаго ученія о способностяхъ души и кантовскаго взгляда на отношеніе между апріорными формами познанія, имѣющими чисто формальный характеръ, и впечатлѣніями опыта.

Въ настоящее время послѣдователей теоріи способностей души мало, а кантовскаго ученія объ апріорныхъ формахъ еще довольно много; но во всякомъ случаѣ входить въ критическое разсмотрѣніе этихъ старыхъ ученій было-бы здѣсь неумѣстно. Вопросъ обсужденъ уже давно и разносторонне, прибавить что-либо новое по этому вопросу трудно. Въ настоящее время каждый можетъ выбирать любое—старую психологію или новую. Поэтому о сущности изложенной теоріи говорить собственно нечего и не стоитъ; но фактическая сторона дѣла требуетъ объясненія.

Предполагать, что внутри у насъ скрытъ съ самаго рожденія какой-то сложный аппаратъ, остающійся во всю жизнь неизмѣннымъ, —неудобно: ничего неизмѣннаго ни вокругъ насъ, ни въ насъ самихъ нѣтъ: все измѣняется, а человѣческій организмъ въ тѣлесномъ и духовномъ отношеніяхъ развивается. Что-либо неизмѣнное, сразу готовое навсегда, не подлежащее развитію—это чудо среди измѣнчиваго и развивающагося міра. Чтобы сдѣлать исключеніе изъ мірового закона эволюціи для какого-либо круга

явленій, для этого необходимы весьма серьезныя и твердыя основанія, каковыхъ не представлено; неправильно воображать себѣ душевныя способности существующими отдѣльно отъ душевныхъ процессовъ, отъ впечатлѣній, дѣйствующихъ на органы внѣшнихъ чувствъ; душевныя способности извѣстны только по дѣятельности, внѣ процессовъ мы ничего не знаемъ о душевныхъ способностяхъ. Поэтому выраженія, что умъ владѣетъ своими силами независимо отъ предметовъ познанія, что онъ всегда налицо и готовъ для умственной работы и т. п., есть чистая миѳологія.

Если душевные процессы развиваются, то развиваются и душевныя способности; развитіе же душевныхъ процессовъ несомнѣнно. Было-бы очень неправильно думать, что все развитіе душевныхъ процессовъ заключается въ увеличеніи количества знаній. Тогда это было-бы не развитіе собственно, а простой ростъ, удлиненіе и расширеніе того, что есть, и въ тѣхъ направленіяхъ, которыя уже даны. Это было-бы механическое увеличеніе, а не органическое развитіе и укрѣпленіе. Сами защитники разсматриваемаго взгляда не рѣшаются высказать свой взглядъ безъ всякихъ оговорокъ и оставляютъ себѣ маленькія лазейки. Они говорятъ, что въ дѣлѣ формальнаго развитія способностей 10-ти лѣтній и взрослый одинаковы; разница между ними „почти вся“ объясняется количествомъ знаній. Почти вся, а не вся. Значитъ, есть нѣчто въ развитіи, что невозможно объяснить количествомъ знаній. А какъ скоро допущена хотя капля формальнаго развитія, т. е. признано его существованіе, то вопросъ о размѣрѣ его является уже второстепеннымъ. Одинъ авторъ допуститъ его лишь каплю, а другой—цѣлое море.

Что же именно новаго пріобрѣтаетъ человѣкъ съ практикой душевной дѣятельности, съ упражненіемъ въ душевной работѣ? Другими словами, въ чемъ заключается формальное развитіе ума и душевныхъ способностей вообще? Чтобы яснѣе отвѣтить на этотъ вопросъ, обратимся къ физическому труду и посмотримъ, не даетъ-ли онъ какого-либо своеобразнаго физическаго формальнаго развитія. Таковое, несомнѣнно, существуетъ.

Человѣкъ, изучающій какое-либо мастерство, изучаетъ его съ двухъ сторонъ: со стороны матеріала и со стороны пріемовъ. Каждое мастерство имѣетъ свой особенный матеріалъ, и первое дѣло при знакомствѣ съ мастерствомъ знать, съ какимъ матеріаломъ будешь работать. Свойства матеріала опредѣляютъ и способы его обработки. За ознакомленіемъ съ матеріаломъ идетъ изученіе орудій и пріемовъ мастерства и пріобрѣтеніе въ нихъ надлежащей ловкости, усвоеніе различныхъ техническихъ навы-

ковъ. Ничего болѣе въ мастерствѣ съ умственной стороны нѣтъ, знакомство съ матеріаломъ и знаніе пріемовъ мастерства, точнѣе ловкость въ нихъ—вотъ и все.

Предположимъ теперь, что человѣкъ, изучившій одно мастерство, переходитъ къ изученію другого. Въ чемъ можетъ оказать ему помощь знакомство съ первымъ мастерствомъ? Помощь можетъ быть двоякая: въ ознакомленіи съ матеріаломъ и пріемами мастерства, если мастерства имѣютъ нѣкоторое сходство между собою. Чѣмъ больше будетъ сходство между матеріалами ремеслъ, тѣмъ больше знаній матеріала перваго мастерства пригодится при знакомствѣ съ матеріаломъ второго мастерства, тѣмъ легче и быстрѣе произойдетъ ознакомленіе съ послѣднимъ; если же сходства по матеріалу между ремеслами будетъ очень мало, или его даже совсѣмъ не окажется, то знаніе перваго мастерства нисколько не поможетъ при ознакомленіи съ матеріаломъ второго, и его придется вести совершенно заново. То же самое повторится по отношенію къ пріемамъ мастерства. При сходствѣ пріемовъ, пріемы перваго мастерства можно прямо перенести на второе; если же сходство незначительно, то прежнія знанія по мастерству будутъ мало полезны при изученіи новаго ремесла. Ни въ чемъ другомъ знаніе одного ремесла не можетъ помочь усвоенію другого.

Слѣдовательно, формальное развитіе въ физическомъ трудѣ будетъ состоять въ умѣніи пользоваться прежними знаніями матеріала и пріемовъ мастерства при усвоеніи техники новаго. Чѣмъ чаще будетъ переходъ отъ одного мастерства къ другому (предполагая хорошее усвоеніе каждаго), тѣмъ искусство въ пользованіи прежними знаніями и навыками при знакомствѣ съ новымъ ремесломъ будетъ возрастать, становиться больше и больше, тѣмъ опытнѣе, умнѣе и свѣдущѣе будетъ ремесленникъ. Отъ изученія многихъ ремеслъ у него получится общее ремесленное развитіе и искусство, рука и глазъ его привыкнутъ обращаться съ самымъ разнороднымъ матеріаломъ, приспособляться къ нему: рука сдѣлается ловчѣе, а глазъ острѣе, работа будетъ итти быстро и складно. Такой ремесленникъ не потеряется ни въ одномъ затруднительномъ случаѣ, такъ какъ въ его обширномъ опытѣ найдется нѣчто сходное съ настоящимъ положеніемъ, окажется возможнымъ воспользоваться какимъ-либо старымъ знаніемъ, съ видоизмѣненіемъ его по современнымъ обстоятельствамъ, для примѣненія въ новомъ сочетаніи. Тѣ-же самыя явленія происходятъ и въ духовномъ мірѣ при формальномъ развитіи душевныхъ способностей.

Каждая наука, каждое искусство, каждый языкъ представляютъ собою сочетаніе двухъ элементовъ: извѣстнаго матеріала и извѣстной логики. Наука, искусство и языки не суть груды матеріала, набросаннаго въ хаотическомъ безпорядкѣ, какъ пришлось; это есть знаніе и дѣятельности организованныя, систематическія, воздѣйствующія на каждый умъ непремѣнно и своей логикой. У каждой науки, у каждаго языка и искусства есть не только свой матеріалъ, но и своя логика. И матеріалъ и логика, конечно, различны: есть науки (также и языки) чрезвычайно богатыя и обильныя по матеріалу съ сравнительно несложной и подчасъ даже мало разработанной логикой; есть предметы съ болѣе сложной и хорошо разработанной логикой, но съ весьма небольшимъ матеріаломъ; есть предметы, значительно дѣйствующіе на чувство, и есть предметы, мало дѣйствующіе на чувство; есть предметы, требующіе преимущественно отвлеченнаго мышленія, и есть предметы, требующіе нагляднаго мышленія; есть предметы съ весьма сходнымъ матеріаломъ и логикой, и есть предметы съ весьма различнымъ матеріаломъ и логикой.

Очевидно, надлежащее развитіе ума можетъ получиться лишь при тщательномъ вниманіи къ процессу работы, къ пріемамъ при обработкѣ матеріала, къ ихъ анализу, къ выясненію ихъ значенія въ отдѣльности и въ общей связи одного съ другимъ. Иначе сказать, для хорошаго формальнаго развитія нужно тщательное изученіе логики отдѣльныхъ наукъ, а потомъ и логики вообще, а не только научнаго матеріала. Эта логическая, формальная сторона образованія въ настоящее время очень слаба.

Если признать указанную двойственность каждой умственной работы, то получится полная аналогія между физической и духовной работой: и въ духовной работѣ дѣло состоитъ въ ознакомленіи съ матеріаломъ работы и съ пріемами при обработкѣ матеріала, а формальное развитіе душевныхъ способностей будетъ заключаться въ умѣніи пользоваться прежними знаніями матеріала и пріемовъ его обработки при новыхъ работахъ.

Въ духовной работѣ знаніе свойствъ матеріала прежнихъ работъ можетъ большею или меньшею частью входить въ знакомство съ новымъ матеріаломъ. Напримѣръ, переходя отъ математики къ физикѣ, отъ физики къ химіи, отъ географіи къ исторіи, мы значительную часть своихъ прежнихъ знаній о матеріалѣ науки переносимъ на новый, такъ какъ новый матеріалъ есть дальнѣйшее усложненіе предыдущаго, или новый матеріалъ развивается на почвѣ прежняго. Чѣмъ больше стараго матеріала повторяется въ новомъ, тѣмъ легче и быстрѣе совершается

усвоеніе новаго. Усвоеніе латинскаго языка представитъ извѣстныя трудности; но изученіе французскаго и итальянскаго значительно облегчится тѣмъ, что не малая часть матеріала въ этихъ языкахъ заимствована изъ латинскаго. То-же повторяется при переходѣ отъ французскаго и нѣмецкаго языковъ къ англійскому.

Пріемы умственной работы также переносятся съ одного предмета на другой. Если человѣкъ хорошо усвоилъ себѣ способъ математическаго разсужденія, то онъ будетъ пользоваться имъ въ весьма многихъ случаяхъ, такъ какъ астрономія и механика заключаютъ въ себѣ весьма много математическихъ элементовъ; въ физикѣ и химіи нерѣдко встрѣчается надобность въ математическомъ разсужденіи; въ нѣкоторыхъ другихъ также. Мы не говоримъ уже о томъ, что на математическое разсужденіе представляетъ не рѣдкій запросъ жизнь. Точно также усвоеніе метода тщательнаго наблюденія фактовъ, положимъ, въ ботаникѣ окажетъ услуги при наблюденіяхъ надъ минералами, животными и даже людьми; умѣнье обращаться съ историческими документами будетъ полезно и въ этнографіи, и въ соціологіи, и въ исторіи литературы и во многихъ другихъ частныхъ вѣтвяхъ знанія. Нѣкоторые изслѣдователи считаютъ даже необходимымъ при классификаціи наукъ представлять ихъ въ видѣ послѣдовательнаго усложняющагося ряда, въ которомъ каждая послѣдующая наука непремѣнно заключаетъ въ себѣ существенные элементы всѣхъ предшествующихъ, и по содержанію, и по методу (Контовская классификація).

Итакъ, изученіе каждой науки, языка, искусства можетъ влечь и дѣйствительно влечетъ въ большей или меньшей степени (эта степень зависитъ отъ постановки образованія) двоякое развитіе ума: матеріальное — пріобрѣтеніе знаній, усвоеніе новаго матеріала — и формальное, заключающееся въ усвоеніи метода работы, въ пріобрѣтеніи навыка, искусства въ работѣ въ сферѣ данной науки и вообще какой-бы то ни было душевной дѣятельности. Искусство пользоваться старымъ матеріаломъ и прежними знакомыми пріемами работы при изученіи и обработкѣ новаго матеріала и составляетъ то, что называется формальнымъ развитіемъ. Очевидно, такое развитіе совершается постепенно, требуетъ времени, хлопотъ и трудовъ, имѣетъ разные виды и степени, подобно тому, какъ есть степени въ количественномъ пріобрѣтеніи знаній: одинъ знаетъ больше по извѣстной наукѣ, а другой меньше. Обстоятельное изученіе одного предмета даетъ частное формальное развитіе въ области этого предмета: проникнувшись своеобразнымъ характеромъ матеріала и логики данной

области знанія, человѣкъ пріобрѣтаетъ искусство въ разрѣшеніи вопросовъ этой науки, умѣнье съ успѣхомъ мыслить въ ея области. Изучивъ другую, третью, четвертую науки, изучающій расширяетъ матеріалъ своихъ научныхъ владѣній, свои знанія, а вмѣстѣ укрѣпляетъ новыми изслѣдованіями прежнее искусство въ разрѣшеніи научныхъ вопросовъ, расширяетъ и усовершенствуетъ свои научные пріемы, пріобрѣтаетъ новые навыки, усваиваетъ новые способы умственнаго труда. Сочетаніе прежнихъ пріемовъ съ новыми въ умственной работѣ даетъ въ результатѣ общее формальное развитіе, заключающееся въ выработкѣ общихъ руководящихъ началъ при всякомъ умственномъ трудѣ. Мало-по-малу возникаютъ и укрѣпляются такія свойства, какъ глубина и основательность проработки вопросовъ, всесторонность ихъ разсмотрѣнія, осторожность въ сужденіяхъ, воздержаніе отъ личныхъ пристрастій, неторопливость въ выводахъ, стремленіе къ ихъ точной формулировкѣ и т. п. Такія свойства умственной дѣятельности неизбѣжно предполагаютъ позади себя довольно обширную и разнообразную работу, веденную правильно, методично, а не кое-какъ, притомъ съ тщательнымъ вниманіемъ къ процессу работы, къ ея методологіи.

Очевидно, утвержденіе, что въ отношеніи формальнаго развитія способностей 10-ти лѣтній и взрослый одинаковы или почти одинаковы, есть чистѣйшій вздоръ, отрицаніе не подлежащихъ никакому сомнѣнію фактовъ душевной жизни человѣка. Формальное развитіе такъ же растетъ, какъ и количественное увеличеніе знаній. Какъ въ послѣднемъ существуетъ безконечное число степеней и видовъ, такъ и въ первомъ. Каждый отдѣльный умъ гораздо больше характеризуется степенью своего формальнаго развитія, чѣмъ количествомъ пріобрѣтенныхъ знаній.

Говоря о формальномъ развитіи душевныхъ способностей, мы ссылались постоянно на практику ума; но то-же справедливо и по отношенію къ другимъ способностямъ. Напримѣръ, развитіе воли совершается тѣмъ же порядкомъ. Въ волѣ есть и матеріальная и формальная стороны, а формальное развитіе также бываетъ частнымъ и общимъ. Когда воля упражняется въ мужествѣ, предпріимчивости, бережливости, когда дитя пріучается къ порядливости, точному выполненію своихъ семейныхъ или школьныхъ обязанностей, тогда отдѣльные движенія, дѣйствія и поступки, совершаемые въ той или другой частной области пріученія и укрѣпленія воли, составляютъ матеріалъ волевой дѣятельности; постепенность же и вообще порядокъ въ ихъ совершеніи, связываніе и сравненіе одного дѣйствія съ другимъ, словомъ, методо-

логія этихъ дѣйствій составляетъ формальную сторону дѣла. Въ результатѣ получится не только овладѣніе отдѣльными движеніями, но и формальное развитіе въ этой частной сферѣ, искусство и легкость въ совершеніи изучаемыхъ движеній и поступковъ.

Когда изъ одной сферы дѣятельности человѣкъ перейдетъ въ другую сферу, тогда на новую сферу онъ перенесетъ, въ случаѣ нѣкотораго сходства ея съ прежней, свое знаніе отдѣльныхъ движеній, порядка и способа ихъ совершенія, вслѣдствіе чего вторая волевая область упражненій усвоится скорѣе и легче. А въ концѣ концовъ, отъ изученія многихъ такихъ областей, получится общее формальное развитіе воли, т. е. стойкость, выдержанность, обдуманность дѣйствій, необходимая для успѣха дѣла предпріимчивость, умѣнье во-время уступить, словомъ, возникнетъ въ области воли явленіе, совершенно аналогичное общему формальному развитію ума.

Подвижничество заключается, главнымъ образомъ, въ укрѣпленіи и развитіи воли. Какъ достигается такая воля, какъ вырабатывается? Путемъ постепеннаго усвоенія отдѣльныхъ способовъ подвижничества, т. е. овладѣнія волей частными областями поступковъ. Сначала подвижникъ упражняетъ себя въ неуклонномъ посѣщеніи церковныхъ службъ и совершеніи келейныхъ молитвъ, потомъ въ строгомъ соблюденіи постничества, въ безпрекословномъ повиновеніи монастырскимъ властямъ, потомъ борется съ чувствомъ зависти, властолюбія и т. д. Каждая отдѣльная область упражненій такъ-же обогащаетъ волю, какъ отдѣльная наука умъ, принося ей новый видъ движеній и поступковъ и создавая разнообразные навыки въ дѣйствованіи, расширяя пріемы и методы властвованія воли надъ всѣми грѣховными влеченіями. Въ концѣ концовъ создается твердая могучая подвижническая воля, не боящаяся никого и ничего, легко справляющаяся со всякимъ искушеніемъ, т. е. достигается общее формальное развитіе воли.

Глава X.

Объ отношеніи между матеріальной и формальной сторонами образованія и о разносторонности образовательнаго процесса.

Основами матеріальнаго саморазвитія человѣческаго ума служатъ теоретическая потребность понять ту среду, въ которой приходится жить, и практическая надобность подготовиться къ жизни и профессіональной дѣятельности. Первое желаніе вызываетъ обученіе разнымъ наукамъ и языкамъ, второе—искусствамъ, ремесламъ и разнымъ жизненнымъ знаніямъ. Обѣ потребности сказываются очень рано: маленькія дѣти жадно поглощаютъ всевозможныя впечатлѣнія, относятся съ искреннимъ и глубокимъ интересомъ ко всѣмъ новымъ явленіямъ, нерѣдко задаютъ взрослымъ весьма серьезные и трудные вопросы философскаго характера. Точно такъ же рано они пытаются принять участіе въ трудовой жизни взрослыхъ, стремятся все сдѣлать сами, помогать взрослымъ въ ихъ занятіяхъ. Практическая дѣятельность доставляетъ дѣтямъ не меньше наслажденія. чѣмъ теоретическая. Если эти потребности не подавляются тяжелыми условіями жизни, невѣжествомъ взрослыхъ и т. п. причинами, то онѣ съ годами разростаются въ широкую жажду знанія и практической дѣятельности, которая можетъ быть удовлетворена широкимъ энциклопедическимъ образовательнымъ курсомъ, заключающимъ въ себѣ разныя науки и искусства. Окружающая человѣка среда слишкомъ велика, разнообразна и сложна; для пониманія ея и приспособленія себя къ ней требуется весьма широкое образованіе и продолжительное ученіе. Такіе курсы, съ цѣлыми десятками наукъ, языковъ, искусствъ, и существовали.

Основы дидактическаго матеріализма совершенно правильны, такъ какъ ими выражается не что иное, какъ потребность человѣческаго духа знать и дѣйствовать, но то удовлетвореніе, которое дается этой потребности дидактическимъ матеріализмомъ, т. е. возможно большимъ обученіемъ возможно большему числу наукъ, языковъ, искусствъ и ремеслъ, нельзя признать правильнымъ. Изучить большое число разнородныхъ учебныхъ предметовъ сколько-нибудь основательно — рѣшительно невозможно; слѣдовательно, приходится довольствоваться поверхностнымъ знаніемъ. Такое знаніе бываетъ энциклопедическимъ, но быстро улетучивающимся, а потому и мало полезнымъ, мало удовлетво-

ряющимъ естественной потребности знанія. Человѣкъ какъ будто бы и все знаетъ—и въ то же время ничего не знаетъ обстоятельно, толкомъ; подобное знаніе отличается отсутствіемъ глубины, точности и бываетъ обязательно поверхностнымъ. Получается одна видимость знанія безъ настоящаго его содержанія. Такъ образованный человѣкъ можетъ болтать обо всемъ, но понимаетъ онъ изъ окружающаго міра собственно очень немного. Подобные люди—дѣятели въ гостиной, но не въ настоящей жизни.

Подготовка къ практической жизни изученіемъ искусствъ и ремеслъ обыкновенно также не удается, такъ какъ неизвѣстно, что ждетъ человѣка въ жизни, а заранѣе ко всему подготовиться невозможно: разсчитывалъ на одно занятіе, а пришлось избрать совсѣмъ другую профессію.

Формальное развитіе преслѣдуетъ до извѣстной степени тѣ же цѣли, что и матеріальное, но къ достиженію ихъ идетъ другими путями. Всего не узнаешь, всѣхъ искусствъ не переучишь,— вселенная и жизнь слишкомъ богаты и разнообразны. Потребности знанія и дѣйствованія нужно удовлетворять не простымъ обученіемъ многому, а поставленіемъ воспитываемыхъ въ такое положеніе, въ которомъ они сами могли бы пріобрѣсть каждое нужное знаніе и искусство. Само развитіе человѣка должно идти такимъ путемъ, чтобы у него, по окончаніи воспитательнаго періода, были силы и искусство самому, самостоятельно, пріобрѣтать знанія и приспособляться ко всякому жизненному положенію. Это возможно лишь при формальномъ развитіи, дающемъ уму и частные навыки, и общіе пріемы, и сноровку при всевозможной умственной работѣ.

Очевидно, матеріальная и формальная стороны развитія человѣка неразрывно связаны между собою. Извѣстенъ фактъ, что дѣти и крестьяне, никогда въ школѣ не бывавшіе, въ доступныхъ имъ областяхъ, обнаруживаютъ хорошую сообразительность, надлежащее формальное развитіе. Удивляться этому нечего; такъ и должно быть. Вѣдь сущность образовательнаго процесса заключается въ саморазвитіи, начинающемся съ перваго момента бытія. Слѣдовательно, въ какой бы періодъ времени мы ни взяли человѣка, у него мы непремѣнно найдемъ извѣстную долю формальнаго развитія. Впечатлѣнія дѣйствуютъ на человѣка, душевные процессы совершаются въ немъ, а вмѣстѣ съ ними необходимо пріобрѣтается и формальное развитіе въ извѣстной степени. Иначе не можетъ быть, такъ какъ формальное развитіе не есть что-либо отдѣльное отъ пріобрѣтенія знаній и усвоенія впечатлѣній, а есть процессъ, неразрывно съ ними связанный. Фор-

мальное развитіе можетъ совершаться только съ развитіемъ знаній и посредствомъ практическихъ упражненій въ мышленіи. Знакомясь съ окружающими предметами, дѣти, дикари, крестьяне мыслятъ и вмѣстѣ учатся мышленію. Они провѣряютъ результаты своего мышленія фактами природы и своей собственной жизни, которые они наблюдаютъ. и такимъ путемъ исправляютъ свое мышленіе, развиваютъ и совершенствуютъ свою мыслительную способность. Вѣдь учиться мыслить можно не только въ школѣ, на учебныхъ предметахъ, но и въ жизни, на явленіяхъ природы и событіяхъ человѣческой дѣятельности; можно учиться подъ руководствомъ другихъ, какъ въ школахъ, можно учиться и безъ руководителей, какъ то бываетъ въ жизни. Сама наука и школа вырастаютъ изъ жизни, какъ результаты самообразованія.

Мужики-земледѣльцы, передѣляющіе луга и поля, практически хорошо понимаютъ элементы наглядной геометріи и правильно мыслятъ въ этой области; крестьяне-пастухи знакомы съ началами астрономіи, мельники—гидравлики, странники—географіи и т. п. Въ области тщательно наблюденнаго и извѣстнаго мышленіе какъ простолюдина, такъ и дитяти можетъ быть совершенно правильнымъ и формально развитымъ въ силу самодѣятельности организма и собственнаго самоисправленія и самоконтроля, постепенно устраняющихъ ошибки; вслѣдствіе этого мыслящій научается быстрѣе и съ меньшимъ трудомъ достигать вѣрныхъ выводовъ. Но отсюда, очевидно, не слѣдуетъ, что формальное развитіе способностей присуще людямъ по природѣ, что всѣ владѣютъ имъ сполна съ рожденія и что заботиться о немъ не слѣдуетъ. Формальное развитіе начинается до школы, можно сказать, съ перваго дня рожденія, а въ школѣ лишь продолжается. Въ періодъ до школы способности развиваются на разрозненныхъ, несистематическихъ фактахъ природы и человѣческой жизни, а въ школѣ, продолжая то же развитіе, будутъ еще упражняться и вмѣстѣ развиваться систематизированнымъ научнымъ знаніемъ въ различныхъ его областяхъ и направленіяхъ. Своей методологіей, своими особенными пріемами и особенными свойствами своего матеріала каждая изучаемая наука болѣе или менѣе значительно воздѣйствуетъ на развитіе ума въ формальномъ отношеніи. Но знакомство съ науками послужитъ началомъ новаго періода въ развитіи знанія и формальнаго мышленія, но не началомъ вообще.

Формальное развитіе шире и разностороннѣе матеріальнаго: матеріальное есть знаніе отдѣльныхъ наукъ, языковъ, искусствъ и ремеселъ, а формальное—извлеченіе изъ знаній отдѣльныхъ

предметовъ такихъ началъ и элементовъ, которые имѣютъ приложеніе или при цѣлыхъ группахъ наукъ, языковъ и искусствъ (частное формальное развитіе), или же прямо при всѣхъ (общее формальное развитіе). Знаніе, оставаясь лишь знаніемъ той или другой науки, языка, искусства, ремесла, проявляетъ себя только одной стороной своего существа; оно усвояется сполна и обнаруживаетъ всю свою силу лишь въ томъ случаѣ, когда превращается въ формальное развитіе человѣка, т. е. даетъ ему не частный результатъ, а общее руководящее начало, когда оно становится возвышенной и увеличенной способностью человѣка къ работѣ. Поэтому формальное саморазвитіе организма цѣннѣе и важнѣе матеріальнаго; преимущество нужно всегда отдавать первому, а не второму. Можно утверждать, что формальное развитіе есть высшая ступень матеріальнаго, его одухотвореніе и оплодотвореніе, поднятіе на наиболѣе высокую ступень работоспособности человѣка. Въ матеріальномъ развитіи никогда не могутъ совсѣмъ отсутствовать элементы формальнаго развитія; но для полнаго расцвѣта послѣдняго необходимы спеціальныя заботы, обращеніе вниманія на эту именно сторону саморазвитія организма.

На основаніи вышеуказанныхъ соображеній мы не можемъ согласиться со взглядами нѣкоторыхъ послѣдователей Гербарта, что „въ школьной работѣ самымъ главнымъ дѣломъ должна быть признаваема не форма, а матерія“ (т. е. матеріалъ); что матеріалъ есть зерно, мысль, а форма только скорлупа, одежда мысли; что въ дидактикѣ самый главный вопросъ—выборъ предметовъ учебнаго курса; что общаго формальнаго развитія даже и не существуетъ, а есть только частное, коренящееся въ различныхъ свойствахъ матеріала и т. п.[1]). Послѣднее основаніе всѣхъ этихъ утвержденій—специфическія особенности психологіи Гербарта, что особыхъ отъ душевныхъ явленій духовныхъ способностей не существуетъ, а все различіе духовной жизни истекаетъ изъ различнаго качества представленій, ихъ различнаго положенія и сочетаній, т.-е. изъ различнаго матеріала духовной жизни. И въ психологіи Гербарта сочетанія представленій, ихъ взаимныя отношенія, слѣдовательно начало формальное, а не качественное, не содержаніе, очень важны; общее же формальное развитіе, да и частное, не предполагаетъ существованія самостоятельныхъ душевныхъ способностей, какъ утверждаютъ[2]), а

[1]) E. Ackermann, Die formale Bildung. Eine psychologisch—pädagogische Betrachtung. Langensalza, 1889, S. 79—87.

[2]) тамъ же, S. 27—28, 48 и др.

есть просто рядъ общихъ навыковъ и пріемовъ, пріобрѣтенныхъ на изученіи различныхъ группъ наукъ. Объ этомъ подробно было сказано въ предшествующей (IX) главѣ.

Несмотря на тѣсную, живую связь между формальнымъ и матеріальнымъ развитіемъ душевныхъ способностей, все же это— различныя стороны душевной дѣятельности, которыя поэтому могутъ иногда въ значительной степени обособляться одна отъ другой. Любопытные примѣры такого обособленія формальнаго развитія ума отъ матеріальнаго встрѣчаются при нѣкоторыхъ особенныхъ душевныхъ потрясеніяхъ, производящихъ переворотъ во всей духовной жизни лица. Вотъ одинъ изъ подобныхъ фактовъ. Молодой человѣкъ, 25 лѣтъ, здороваго, крѣпкаго тѣлосложенія, выдающихся способностей и высокихъ стремленій, получившій хорошое университетское образованіе, упалъ изъ кареты и былъ поднятъ безъ сознанія. Когда онъ пришелъ въ себя, то былъ подобенъ новорожденному: онъ утратилъ все знаніе, пріобрѣтенное со дня рожденія и по моментъ несчастнаго событія, утратилъ способность произвольной дѣятельности, ничего не зналъ о своей собственной личности, не узнавалъ ни лицъ, ни предметовъ. Онъ не имѣлъ никакой идеи о внѣшнемъ мірѣ: предметы, разстояніе, время не существовали для него; онъ былъ вполнѣ лишенъ рѣчи, потерялъ всякое пониманіе языка. Разговоръ окружающихъ былъ для него безсмысленными звуками. Онъ утратилъ чувство благопристойности при удовлетвореніи естественныхъ потребностей, утратилъ половые инстинкты. Онъ не имѣлъ никакого понятія о половыхъ функціяхъ и о различіи между мужчинами и женщинами. Словомъ, его душевное состояніе было состояніемъ младенца нѣсколькихъ недѣль, такъ что онъ долженъ былъ учиться всему заново: управлять произвольными мускулами, руками и ногами при ходьбѣ, при работѣ; онъ учился не пытаться схватывать свое изображеніе въ зеркалѣ, не простирать рукъ, чтобы овладѣть далекими деревьями и сіяющими въ небѣ свѣтилами; онъ учился узнавать окружающіе предметы, читать, писать и пр. Онъ спрашивалъ о значеніи простѣйшихъ словъ, не умѣлъ прочесть по складамъ самыя обыкновенныя имена, удивлялся самымъ обыденнымъ вещамъ, точно онъ былъ свидѣтелемъ чего-нибудь необычайнаго, чего онъ раньше никогда не видѣлъ. При чтеніи онъ спрашивалъ о смыслѣ почти каждаго третьяго слова, а его писаніе было похоже на работу ребенка, только что начавшаго выводить буквы. Читалъ онъ крайне медленно, нерѣшительно, писалъ неуклюже. Больной могъ писать обѣими руками, на что не былъ способенъ до несчастнаго случая.

При такомъ полномъ отсутствіи прежнихъ знаній, казалось-бы, не могло быть и рѣчи о формальномъ развитіи: оно должно-бы вполнѣ отсутствовать, и несчастный молодой человѣкъ душевно долженъ-бы вполнѣ уподобляться младенцу. Но оказалось на самомъ дѣлѣ совсѣмъ не то: скоро обнаружилось, что его сильныя умственныя способности не были нисколько поражены, и онъ учился всему очень быстро. Онъ такъ скоро пріобрѣталъ познанія, что въ теченіе немногихъ недѣль сдѣлался вполнѣ способнымъ понимать окружающее и сообщаться съ людьми. Онъ шелъ такъ быстро въ своемъ развитіи, что въ теченіе нѣсколькихъ недѣль прошелъ чрезъ всѣ ступени, чрезъ которыя дитя проходитъ въ теченіе годовъ. Его понятливость, сила умозаключенія, его острое различеніе тонкостей, неуклонность мысли при длинномъ и сложномъ разсужденіи были поистинѣ замѣчательны. Удивительны были также его воспріятія числа, формы и симметріи. Высота его ума выражалась въ любознательности и и большомъ рвеніи изучать новое. Хотя онъ еще (въ этомъ состояніи) не училъ дробей и ничего не зналъ изъ геометріи, все-таки онъ могъ простымъ способомъ рѣшать очень сложныя задачи, наилучшимъ образомъ пользуясь пріобрѣтенными уже знаніями. Его пониманіе пропорціональнаго, гармоническаго и музыкальнаго, его тонкая оцѣнка добраго и прекраснаго, проницательность его логики, сила мысли при долгомъ размышленіи, необыкновенная быстрота и легкость пріобрѣтенія новыхъ знаній, немедленное извлеченіе изъ нихъ пользы (замѣчательный фактъ, что въ теченіе немногихъ недѣль онъ выучился говорить по-англійски правильно, съ хорошимъ произношеніемъ и безъ малѣйшихъ ошибокъ),—все это поражало. При этомъ онъ обладалъ необыкновенной памятью, и что разъ слышалъ, то удерживалъ въ ней навсегда до малѣйшихъ подробностей. Его оцѣнка прекраснаго была очень тонка, его отвращеніе къ безобразію—крайнее: при видѣ его онъ вздрагивалъ и отворачивался; къ гармоніи онъ былъ чрезвычайно чувствителенъ. Въ нравственномъ отношеніи онъ былъ чистъ и невиненъ, какъ дитя.

Такимъ образомъ, больной представлялъ собою замѣчательную двойную личность: по познаніямъ—дитя, даже младенецъ по способностямъ, умѣнью пользоваться пріобрѣтаемыми знаніями, дѣлать выводы, тонко замѣчать и оцѣнивать явленія—взрослый человѣкъ. Какимъ образомъ былъ возможенъ этотъ взрослый человѣкъ, если вмѣстѣ съ познаніями у него утратились и всѣ умственные навыки и все формальное развитіе? Они у него, очевидно, оставались, потому что онъ проявлялъ эти на-

выки и развитіе,—безъ нихъ онъ не могъ-бы совершить того, что совершилъ. Изслѣдовавшіе больного сдѣлали о немъ весьма любопытное замѣчаніе, что „единственнымъ его недостаткомъ была неполнота пріобрѣтенныхъ познаній", искусное же пользованіе пріобрѣтенными знаніями было на-лицо.

Выходитъ, какъ будто-бы, полное раздѣленіе между знаніями и формальнымъ развитіемъ: знанія—сами по себѣ, а развитіе—само по себѣ. Знаній можетъ и не быть, а развитіе—на-лицо; по знаніямъ личность—младенецъ, по формальному развитію—взрослый способный человѣкъ. На чемъ-же держится развитіе? Виситъ на воздухѣ? Какъ это возможно?

Тщательное изслѣдованіе больного, въ частности наблюденіе надъ его сновидѣніями, показало, что прежнія знанія у него исчезли не совсѣмъ, не безслѣдно; въ сновидѣніяхъ ему грезилась прежняя жизнь, онъ видѣлъ прежнія мѣста и знакомыхъ нѣкогда лицъ. Сновидѣнія были дѣйствительными припоминаніями событій прежней жизни больного, изгладившихся теперь изъ его памяти. Но онъ не узнавалъ въ нихъ прошлаго опыта. Для него они были чрезвычайно живыми грезами, странными видѣніями, имѣвшими мѣсто въ его настоящемъ жизненномъ опытѣ и безъ малѣйшаго намека на прошлое. Смыслъ этихъ видѣній выходилъ изъ кругозора больного. Отецъ его, присутствовавшій при разсказѣ сновъ, отождествлялъ мѣста, описываемыя его сыномъ, и находилъ, что всѣ имена мѣстъ, лицъ и предметовъ были совершенно правильны. Больной очень удивлялся объясненіямъ и дополненіямъ, которыя отецъ дѣлалъ насчетъ его „видѣній". Когда отецъ случайно упомянулъ имя „Martinoe", изумленію больного не было границъ. „Это названіе мѣста, гдѣ я проходилъ въ моемъ снѣ (видѣніи)", воскликнулъ онъ, „но какъ вы можете знать его? Это только сонъ!" [1]).

Такимъ образомъ, основа формальнаго развитія оставалась; только она лежала внѣ области яснаго сознанія индивидуума, такъ что онъ не могъ ею пользоваться по своему желанію. Если-же, тѣмъ не менѣе, онъ пользовался результатами своего прежняго формальнаго развитія и въ своемъ новомъ состояніи, то это, несомнѣнно, свидѣтельствуетъ за то, что формальное развитіе нельзя отождествлять съ знаніями, что оно съ ними связано, но имѣетъ и извѣстную долю самостоятельности, можетъ нѣсколько обособляться отъ послѣднихъ. Оно можетъ про-

[1]) Д-ръ Сидисъ. „Психологія внушенія". Перев. съ англ. Колоколова. СПБ. 1902. Гл. XXII.

являться въ сознательной, намѣренной дѣятельности индивидуума, между тѣмъ какъ служащіе ему основами знанія и навыки не могутъ быть воспроизводимы по желанію.

Какое отношеніе существуетъ между матеріальнымъ и формальнымъ развитіемъ, такое-же слѣдуетъ признать и между двумя видами послѣдняго — частнымъ и общимъ развитіемъ. Частное формальное развитіе есть оплодотвореніе организма въ его частной дѣятельности, въ отдѣльномъ кругѣ работы, есть созданіе частной способности, частнаго искусства; общее формальное развитіе есть обобщеніе частныхъ, извлеченіе такихъ руководящихъ началъ и пріемовъ работы, которые могутъ быть примѣняемы, если не ко всѣмъ видамъ работы, то, по крайней мѣрѣ, ко многимъ. Это есть общая повышенная способность человѣка къ работѣ.

П. Бартъ признаетъ слѣдующіе виды формальнаго развитія: 1) рефлектирующее—подготовку къ изслѣдованію субъективнаго міра (человѣческаго духа); 2) объективное—подготовку къ изслѣдованію объективнаго міра (природы) и 3) систематизирующее—подготовку къ установленію логическаго порядка во всякой области фактовъ. При этомъ Бартъ относительно первыхъ двухъ видовъ формальнаго развитія держится того мнѣнія, что нѣтъ ничего такого, что было бы одинаково примѣнимо въ обѣихъ областяхъ, и въ естественныхъ и въ гуманитарныхъ наукахъ, и что, наоборотъ, можно развить что-нибудь годное только для одной изъ нихъ, или для естественныхъ наукъ, или для гуманитарныхъ; общее же формальное развитіе дается только логикой и математикой, эти двѣ науки вмѣстѣ образуютъ ту общую формальную науку, которая лежитъ въ основѣ всѣхъ другихъ. Специфическимъ средствомъ для рефлектирующаго формальнаго образованія служатъ древніе языки, въ особенности же латинскій; для объективнаго формальнаго развитія—только естественныя науки; для систематическаго формальнаго развитія — только математика (логика, метафизика и вообще философія, какъ слишкомъ трудные предметы, почти совсѣмъ исключаются изъ предметовъ школьнаго преподаванія). Рефлектирующее формальное развитіе ничего не даетъ для пониманія природы, а объективное—не имѣетъ никакого отношенія къ рефлектирующему. Поэтому и соотвѣтствующіе тремъ видамъ формальнаго развитія таланты: гуманитарно-научные, естественно-научные и математическіе, въ высшей степени своего развитія, взаимно исключаютъ другъ друга и тѣмъ самымъ обнаруживаютъ свою различную природу. Этой односторонностью талантовъ и объясняется, что

хотя нѣкоторые великіе философы и были великими математиками, но ни одинъ изъ великихъ математиковъ не былъ въ то же время и выдающимся философомъ. Одинъ французскій математикъ, прочитавъ „Ифигенію“ Расина, воскликнулъ, пожимая плечами: „что хотятъ этимъ доказать“? А у поэтовъ, въ свою очередь, часто отсутствуетъ всякая способность къ математикѣ [1]).

Мы не можемъ признать правильнымъ изложенный взглядъ на формальное развитіе, что одинъ его видъ исключаетъ другой, и что есть предметы, дающіе прямо общее формальное развитіе. Такихъ предметовъ нѣтъ, математика и философія даютъ такъ же одностороннее и частное формальное развитіе, какъ и другіе предметы, а не всестороннее и общее, и отдѣльные виды формальнаго образованія дополняютъ другъ друга, а не исключаютъ. Каждый предметъ занятій необходимо даетъ элементы и матеріальнаго и формальнаго образованія, но образованія частнаго. Его непремѣнно нужно расширять и пополнять изученіемъ другихъ предметовъ, съ инымъ содержаніемъ и съ иной методологіей. Общее формальное образованіе и есть результатъ частнаго изученія нѣсколькихъ группъ предметовъ, своеобразныхъ и по содержанію и по формѣ, т. е. по методу его обработки, а не результатъ изученія одного какого-либо предмета, будь то математика или философія. Подобрать такіе цѣлесообразные по содержанію и методологіи предметы, чтобы отъ изученія ихъ получилось общее формальное развитіе, и есть задача состава общеобразовательнаго курса.

Математика издавна считается однимъ изъ лучшихъ средствъ формальнаго развитія ума. Но математическое развитіе ума есть ли всестороннее умственное развитіе? Слѣдуетъ признать, что преимущественное занятіе математикой, какъ и всякимъ другимъ предметомъ, даетъ одностороннее развитіе уму. Въ сферѣ математическихъ соображеній, въ преодолѣніи математическихъ трудностей, такой умъ окажется дѣятельнымъ, настойчивымъ, изобрѣтательнымъ. Но поставьте его предъ живой природой, дайте ему психологическую или соціальную задачу, осложните матеріалъ работы—и этотъ гибкій, изобрѣтательный умъ окажется неповоротливымъ, тупымъ, потому что не привыкъ вращаться въ такой сложной сферѣ явленій. Онъ направлялся постоянно на изслѣдованіе количественной стороны предметовъ, но количество мы видимъ постоянно въ связи съ другими свойствами предметовъ, механическими, физическими, біологическими. Умъ, навык-

[1]) П. Бартъ, Элементы воспитанія и обученія. Томъ I, гл. 11. Формальное образованіе. (СПБ. 1913 г.).

шій изслѣдовать одну количественную сторону явленій, при встрѣчѣ съ другими ихъ свойствами, окажется малоспособнымъ, неразвитымъ. Такимъ, образомъ, для всесторонняго развитія ума нельзя держать его только на одномъ, двухъ предметахъ, а надо брать курсъ разнообразный. А такъ какъ вліяніе на умъ каждой науки двойственное: фактами и логикой фактовъ, такъ какъ каждая наука есть и знаніе, есть и дисциплина, то при обученіи не надо терять изъ вида этихъ двухъ сторонъ науки. Практика обученія нерѣдко представляетъ такую погоню за знаніями, что совсѣмъ забываетъ о логикѣ науки, вслѣдствіе чего наука существенно теряетъ въ своемъ воспитательномъ вліяніи. Иногда школы пытаются покрыть этотъ недостатокъ обученія, вводя въ курсъ особую науку—логику. Но недочетъ такимъ способомъ покрывается невполнѣ. Если при преподаваніи отдѣльныхъ наукъ не обращалось вниманія на ихъ логику, то логика, какъ самостоятельная наука, явится слишкомъ отвлеченной и трудной, для нея не было подготовки въ предшествующихъ занятіяхъ. Логика, какъ отдѣльная наука, вполнѣ полезна и умѣстна только тогда, когда она опирается на предыдущее знакомство съ логиками отдѣльныхъ наукъ, когда она представляетъ органическое обобщеніе и сводъ частныхъ логикъ.

Знакомство съ логикой отдѣльныхъ наукъ имѣетъ значеніе и для облегченія перехода отъ занятій одной наукой къ занятіямъ другой. Хотя логика каждой науки имѣетъ нѣкоторыя своеобразныя особенности, тѣмъ не менѣе въ логикахъ наукъ, особенно родственныхъ между собою, есть много сходнаго. Различныя вѣтви математики требуютъ для своего усвоенія по существу однихъ и тѣхъ же процессовъ и пріемовъ, изученіе одного языка, по методу, очень сходно съ изученіемъ другого и т. д. Если учащемуся выясняется логика предмета, то, переходя отъ изученія одного предмета къ другому родственному, онъ вступаетъ въ сферу наполовину знакомую; ему уже не приходится вновь затрачивать столько же силъ и вниманія, сколько онъ затрачивалъ прежде, приступая къ изученію совершенно новаго предмета, и по матеріалу и по логикѣ. Теперь новъ только матеріалъ, пріемы же изученія остались тѣ же самые. Если же логика науки не будетъ выяснена, будетъ оставаться полусознательной въ умѣ учащагося, то и на усвоеніе родственнаго, подобнаго предмета придется тратить много силъ: и матеріалъ новый и логика нова, хотя по существу-то она и прежняя, да только осталась неизвѣстной при изученіи предыдущей науки.

Такъ какъ матеріальное и формальное развитіе неразрывно

связано одно съ другимъ, то и совершается параллельно, а не послѣдовательно. Нельзя представлять себѣ, чтобы человѣкъ сначала получилъ матеріальное развитіе, потомъ формальное, и притомъ прежде частное, а потомъ общее. Все пріобрѣтается сразу, одновременно, но помаленьку; при чемъ все-же остается несомнѣннымъ, что общее формальное развитіе есть высшая цѣль саморазвитія организма, и что оно достигается, конечно, не въ началѣ, а въ концѣ развитія и притомъ тогда лишь, когда было обращаемо спеціальное вниманіе на извлеченіе общихъ руководящихъ началъ и пріемовъ изъ частныхъ. Есть люди, имѣющіе знанія въ извѣстной области вѣдѣнія, но не владѣющіе надлежащимъ умѣньемъ работать въ этой области, т. е. люди съ слабымъ частнымъ формальнымъ развитіемъ; есть люди, хорошо работающіе въ одной, въ двухъ областяхъ вѣдѣнія, знакомые и съ другими отраслями науки, но совершенно теряющіеся при переходѣ къ новой области знаній, хотя въ прежнихъ, имъ знакомыхъ, есть много данныхъ и по матеріалу, и по пріемамъ для свободной и успѣшной работы въ этой новой области. У такихъ людей есть недостатокъ въ общемъ формальномъ развитіи. Вполнѣ развитой человѣкъ—тотъ, который не только имѣетъ знанія по различнымъ областямъ вѣдѣнія, но и можетъ самъ работать въ нихъ, вести самостоятельную дѣятельность, и который не потеряется и въ новой области, найдетъ въ ней точки соприкосновенія съ прежними по матеріалу и пріемамъ.

Такимъ образомъ образовательный процессъ долженъ быть разностороннимъ, онъ непремѣнно долженъ включить въ себя элементы изъ различныхъ областей науки и жизни, одно математическое или гуманитарное образованіе, какъ-бы обширно оно ни было, не можетъ быть полнымъ, всестороннимъ, это будетъ хотя и пространное, но бѣдное, одностороннее образованіе. Съѣсть очень много только хлѣба или одного мяса не значитъ правильно напитать себя [1]).

---

[1]) Теорія полной безполезности заботъ о формальномъ развитіи находитъ сильную поддержку въ логическомъ ученіи о томъ, что мышленіе совершается по неизмѣннымъ органическимъ законамъ, въ дѣйствіи которыхъ ошибокъ не бываетъ. Слѣдовательно, мышленіе разовьется само собой съ неудержимою силою и въ непогрѣшимомъ видѣ.

Мнѣніе это принадлежитъ проф. Гроту (Къ вопросу о реформѣ логики Опытъ новой теоріи умственныхъ процессовъ" Николая Грота. 1882. Гл. V. Общіе законы мышленія, причины заблужденій ума и средства борьбы съ ними. Стр. 261—349), прямо заявившему, что „процессы мышленія, какъ и всѣ другіе процессы въ организмѣ, слѣдуютъ строго опредѣленнымъ самою организаціею этого послѣдняго законамъ (въ данномъ случаѣ законамъ ассоціаціи); и думать, что

Глава XI.

Нравственно-эстетическій элементъ образовательнаго процесса.

Издавна образовательный процессъ признавался находящимся въ самой тѣсной связи съ нравственнымъ развитіемъ человѣка. Старинный идеалъ человѣка—мудрецъ обозначалъ не мыслителя только, который кромѣ теоретическаго разумѣнія ничего и знать не хочетъ, а мудреца—практика, умѣвшаго сочетать глубокое пониманіе жизни людей и знаніе природы съ соотвѣтствующею высокою нравственною дѣятельностью. Мудрецъ былъ всеобщій учитель не только словомъ, но и дѣломъ, у него въ душѣ ничто не расходилось, все было согласно, и

законы эти въ какомъ-нибудь случаѣ могутъ быть нарушены или обойдены, уже a priori было бы совершеннымъ абсурдомъ: это значило бы именно отказаться отъ идеи законности и „неизмѣнности“ процессовъ природы и даже отъ самой идеи „организма, которая основана на предположеніи, что всѣ столько же физическіе, сколько и психическіе, процессы въ животныхъ и въ человѣкѣ предопредѣлены самымъ устройствомъ и взаимными отношеніями извѣстныхъ элементовъ, ихъ составляющихъ“. Поэтому Гротъ полагалъ, вопреки обычному ученію логиковъ, что никакихъ ошибокъ мысли не бываетъ и не можетъ быть, и что всѣ заблужденія и ошибки мышленія происходятъ лишь отъ недостаточнаго матеріала для мышленія, отъ ненаблюденія фактовъ и вообще отъ незнанія. „Незнаніе есть понятіе, обнимающее всѣ конечныя причины ошибокъ мысли и слова“.

Разсужденія Грота представляютъ любопытный образецъ того, какъ книжная мудрость затемняетъ иногда здравый смыслъ. Вся логика, въ частности и ученіе о заблужденіяхъ, существуетъ потому, что мы не можемъ овладѣть разомъ знаніемъ истины, а тяжелымъ трудомъ, тысячами ошибокъ должны идти къ ней и помаленьку ее завоевывать. Логика должна облегчить намъ этотъ трудный путь, указывая его настоящее истинное направленіе и возможныя уклоненія. Съ этою цѣлью въ логикѣ и разрабатывается отдѣлъ о заблужденіяхъ въ мышленіи. Гротъ говоритъ, что логики неправильно понимаютъ заблужденія ума, что заблужденій собственно нѣтъ, а есть незнаніе (разумѣется—истины), отъ котораго и происходятъ всѣ ошибки. Вотъ удивительное открытіе, равное тому, что люди говорятъ прозой! Развѣ въ этомъ кто-либо сомнѣвался? Вся логика только потому и существуетъ, что мы не знаемъ истины. Къ чему нужны были-бы логическія изысканія, если-бы мы знали истину, стояли къ ней лицомъ къ лицу и никогда никакихъ ошибокъ въ мышленіи не дѣлали? Пока существуютъ заблужденія, до тѣхъ поръ будетъ существовать логика, а въ логикѣ—отдѣлъ объ источникахъ заблужденій.

Частнѣе, причину заблужденій ума Гротъ указываетъ въ недостаточности матеріала. Кто-же этого не знаетъ? Но вотъ вопросъ: можно-ли имѣть достаточный матеріалъ для мышленія, совершенно яснаго и опредѣленнаго, не допускающаго ошибокъ, о различныхъ предметахъ? Въ большинствѣ случаевъ—нѣтъ. О

мысли и поступки. Это былъ и очень умный и очень добро-тельный человѣкъ. Конкретными примѣрами такого рода мудрецовъ были Сократъ и стоики. Послѣдніе выше всѣхъ наукъ ставили науку о добрѣ и злѣ, признавая все прочее знаніе простымъ

первобытныхъ людяхъ, о дикаряхъ, о народахъ, сошедшихъ съ исторической сцены, мы имѣемъ недостаточный матеріалъ, недостаточность котораго постоянно будетъ затруднять мышленіе. Этотъ матеріалъ будетъ увеличиваться новыми открытіями, но постоянно будетъ оставаться недостаточнымъ. Точно также мы недостаточно знаемъ о первобытныхъ растеніяхъ и животныхъ, объ ихъ исторіи. Изслѣдователь всегда будетъ наталкиваться въ данномъ отношеніи на пробѣлы. О свѣтилахъ небесныхъ у насъ имѣется недостаточный матеріалъ по ихъ отдаленности, и такая недостаточность знанія едва-ли когда-нибудь исчезнетъ. Объ исторіи образованія вселенной и въ частности земли, у насъ имѣется также недостаточный матеріалъ, равно какъ о томъ, что есть въ центрѣ земли, какова жизнь на полюсахъ, въ глубинахъ океановъ и т. п. Если же мы возьмемъ доступный матеріалъ, то онъ окажется недостаточнымъ по своему необычайному богатству. Изслѣдователю нужно ознакомиться съ свойствами какого-либо вида растенія, животнаго, человѣка. Но экземпляровъ, принадлежащихъ къ данному изслѣдуемому виду, существуетъ безчисленное множество; ихъ всѣхъ не пересмотришь: мало-ли на бѣломъ свѣтѣ отдѣльныхъ собакъ, жуковъ, сельдей, сосенъ, березъ, французовъ, нѣмцевъ! Всегда можно ошибиться въ заключеніи именно потому, что не всѣ экземпляры пересмотрѣны, хотя, кажется, возможность для этого и есть. Припомнимъ исторію съ утвержденіемъ, что всѣ лебеди бѣлы. Условія дѣятельности человѣческой мысли таковы, что она должна работать съ недостаточнымъ матеріаломъ, по невозможности-ли его достать или по его непомѣрному обилію, въ этомъ—трудность положенія человѣческой мысли. Зато потому наиболѣе цѣнна логика, наиболѣе нужна.

Утвержденіе, что всѣ ошибки мышленія происходятъ отъ недостаточности матеріала, неправильно: отъ этой причины на самомъ дѣлѣ происходятъ не всѣ ошибки, а только многія. Есть ошибки, которыя происходятъ и при достаточномъ матеріалѣ, каковы, напр., ошибки при обобщеніи. Какому-либо изслѣдователю можно-бы предложить такую задачу: чѣмъ существенно нѣмецъ отличается отъ француза, какими свойствами? Можно-бы послать его въ Германію и Францію, чтобы онъ имѣлъ столько матеріала, сколько хотѣлъ, и при этомъ условіи онъ могъ-бы весьма неудовлетворительно рѣшить задачу. Правильное рѣшеніе задачъ зависитъ не только отъ количества собраннаго матеріала, но и отъ разсмотрѣнія и оцѣнки матеріала, отъ умѣнья распознавать, что въ матеріалѣ важное и существенное и что незначительное, второстепенное и просто случайное. Для этого необходимо серьезное образованіе, способность не увлекаться внѣшнею поразительностью свойства, умѣнье отыскивать сходства за видимыми различіями и различія при видимомъ сходствѣ. Такихъ способностей, такого умѣнья и искусства нельзя получить отъ обильнаго матеріала: они суть результатъ упражненій, занятій, формальнаго развитія способностей. Нѣтъ этого развитія—и можно натворить массу ошибокъ при самомъ обильномъ матеріалѣ.

Къ ошибкамъ въ обобщеніи логики совершенно справедливо относятъ невѣрныя аналогіи, т. е. невѣрное распространеніе на неизвѣстные или неизслѣдованные случаи того, что выяснилось изъ извѣстныхъ случаевъ. Гротъ старается доказать, что въ неправильной аналогіи ошибка происходитъ отъ незнакомства съ матеріаломъ, что иначе „мы вовсе ничего и никогда обобщать не должны и не мо-

дополненіемъ къ изслѣдованіямъ нравственности. Они говорили: усвояй сначала хорошіе нравы, а потомъ мудрость, которая безъ добрыхъ нравовъ плохо изучается (mores primum, moxsapientiam disce, quae sine moribus male discitur). Да и вообще у древнихъ нравственный элементъ, нравственныя стремленія проникали во всѣ ихъ теоретическія изслѣдованія и построенія,

жемъ". Это несправедливо,—обобщать на основаніи того, что мы знаемъ, мы можемъ, но съ осторожностью. Мы должны помнить тѣ условія, въ которыхъ работаетъ наша мысль, что умственный матеріалъ весь намъ въ большинствѣ случаевъ не можетъ быть извѣстенъ, и что наше обобщеніе твердо лишь въ тѣхъ предѣлахъ, которые нами обслѣдованы. Что же касается того, что лежитъ за этими предѣлами, то здѣсь разумная аналогія всегда должна считаться временной; она существуетъ и считается правильной, пока новые факты ея не опровергнутъ. Таково настоящее логическое разсужденіе по аналогіи, и отступленіе мысли отъ такого типа аналогіи есть ошибка въ ходѣ самой мысли, въ логическомъ разсужденіи, а не въ недостаточности матеріала. При недостаточномъ матеріалѣ строго логическая аналогія часто бываетъ совершенно правильной.

Точно также бываютъ ошибки и въ выводахъ, въ умозаключеніяхъ. Напримѣръ, знаменитая ошибка: post hoc—ergo propter hoc. Дѣти, дикари, мало образованные люди и нерѣдко образованные дѣлаютъ выводы по этой формулѣ. Съ точки зрѣнія Грота можно сказать: указанная ошибка происходитъ отъ незнанія такъ нельзя заключать. Конечно, отъ незнанія; но вопросъ заключается въ томъ, въ чемъ именно заключается незнаніе. Если мы скажемъ, что болѣзни происходятъ отъ недостатка здоровья, то наше сужденіе будетъ правильно, но совершенно безплодно, ничему насъ не научитъ, въ пониманіи причинъ болѣзней не подвинетъ. Одинаково безплодно, при всей правильности, и сужденіе о незнаніи, какъ источникѣ ошибокъ ума. Размышленіе по формулѣ: post hoc—ergo propter hoc—можетъ совершаться при знаніи достаточнаго числа противоположныхъ случаевъ: умъ нерѣдко такъ поражается послѣдовательностью фактовъ, что отказывается обращать вниманіе на опровергающіе случаи. На разсматриваемой формулѣ держится масса цовѣрій и предразсудковъ, опровергаемыхъ весьма частыми противоположными случаями. Слѣдовательно, дѣло не въ количествѣ матеріала, не въ его недостаточности, а въ недостаточности воспитанія ума, въ отсутствіи критическаго анализа матеріала, надлежащихъ сопоставленій, словомъ, въ недостаточномъ общемъ формальномъ развитіи ума.

Допуская ошибки въ самомъ мышленіи, не отказываемся-ли мы отъ идеи законности и неизмѣнности процессовъ природы и даже отъ самой идеи объ организмѣ? Конечно, нѣтъ. Мы такъ устроены, что не можемъ узнать истину сразу а лишь путемъ ошибокъ. Въ этомъ заключается неизмѣнность устройства нашего духовнаго организма. Нашъ тѣлесный организмъ подверженъ разстройствамъ и болѣзнямъ. Признаніе ихъ существованія вовсе не вынуждаетъ насъ къ отказу отъ идеи законности и неизмѣнности процессовъ природы, или отъ идеи объ организмѣ. Невѣрныя аналогіи, невѣрныя обобщенія, заключенія по формулѣ: post hoc—ergo propter hoc—основываются на коренныхъ законахъ душевной жизни, ассоціаціяхъ по смежности и сходству. Но кромѣ законовъ ассоціаціи, у насъ есть еще высшіе логическіе законы и правила, которыми дѣйствія законовъ ассоціаціи дополняются и исправляются. Чтобы правильно мыслить, нужно руководиться и психологическими и логическими законами.

отвлеченная безжизненная истина, внѣ какой-либо нравственной окраски, была имъ чужда. Образованіе, поэтому, признавалось древними нравственно облагораживающей дѣятельностью; возрастая духовно подъ вліяніемъ образованія, человѣкъ долженъ дѣлаться не только умнѣе, но и лучше, добрѣе. Прогрессъ въ знаніяхъ и умственномъ развитіи безъ прогресса въ добрыхъ нравахъ и нравственности есть регрессъ. Древніе римляне говорили: qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit quam proficit.

Можно перекраивать науку о воспитаніи на разные лады, можно выдѣлять изъ нея различныя вѣтви и каждой давать значительную долю самостоятельности и независимости; можно, въ частности, обособлять дидактику, говоря, что это есть спеціальная область педагогики, занимающаяся изслѣдованіемъ основныхъ началъ обученія; но предметъ воспитанія—человѣкъ отъ этого нисколько не измѣнится, онъ по-прежнему останется единою цѣльною личностью, дѣйствуя на одну сторону которой, неизбѣжно, больше или меньше, вліяешь и на всю личность. Думать, что лицо, занимающееся обученіемъ, только учитъ, обращается исключительно къ одной умственной сторонѣ человѣка и совсѣмъ не касается другихъ сторонъ—представлять дѣло такимъ образомъ неудобно. Обученіе есть непосредственное воспитаніе ума и посредственное воспитаніе всего человѣка. Раздѣленію дидактики и педагогики, обученія и воспитанія въ прежнее время весьма много помогала теорія способностей души, которыя, будто бы, такъ раздѣльны другъ отъ друга и независимы, что одна способность можетъ возбуждаться и дѣйствовать, а другія въ это время оставаться въ покоѣ. При такой теоріи учитель могъ быть только учителемъ, а воспитатель воспитателемъ. Но какъ скоро подобная теорія, очень грубая и неправильная, устраняется, всѣ психическія явленія признаются тѣсно связанными между собою, представляющими одинъ длинный рядъ развитія безъ какихъ-либо существенныхъ перерывовъ и перегородокъ; тогда, понятно, мы уже не можемъ указывать какую-либо рѣзкую границу между умственнымъ развитіемъ человѣка и между всѣми другими сторонами его развитія. Нужно постоянно имѣть въ виду, что дѣятельность учителя, направленная ближайшимъ образомъ на развитіе ума, есть въ то же время и воспитательная дѣятельность, касающаяся посредственно всей воспитываемой личности, и наоборотъ, дѣятельность воспитателя, направленная на развитіе чувствованій и воли, затрогиваетъ и умъ воспитываемой личности. Учитель есть лицо, имѣющее, кромѣ спеціально

учительскихъ свойствъ, еще общечеловѣческія качества, которыми оно такъ же неизбѣжно будетъ вліять на учащихся, какъ и своимъ учительскимъ искусствомъ. Учителю невозможно въ классѣ предъ учащимися быть только преподавателемъ и перестать быть человѣкомъ. Отношеніе учителя къ своему дѣлу, къ ученикамъ, порядки, которые онъ заводитъ при обученіи, будутъ опредѣленнымъ образомъ вліять на дѣятельность учащихся, на ихъ привычки, на характеръ. Воспитатель, бесѣдующій съ воспитываемыми, желающій войти въ ихъ нужды, помогать развитію и укрѣпленію въ нихъ благородныхъ стремленій и интересовъ, какъ онъ будетъ выполнять свои обязанности, не обращаясь поминутно къ разуму учащихся, не возбуждая ихъ сознаніе, критическое отношеніе къ своимъ собственнымъ дѣйствіямъ? Словомъ, обученіе есть воспитывающее обученіе, а воспитаніе есть обучающее воспитаніе.

Въ такомъ общемъ видѣ мысль, что обученіе есть въ то же время и воспитаніе человѣка, кажется безспорной; но при ближайшемъ разсмотрѣніи ея и болѣе частной постановкѣ могутъ возникнуть недоумѣнія. Вопросъ можно поставить такъ: высокое умственное развитіе влечетъ ли необходимо вслѣдъ за собой и значительное развитіе всѣхъ другихъ сторонъ человѣка, или нѣтъ? Человѣкъ съ высокимъ умственнымъ образованіемъ есть ли необходимо, вмѣстѣ съ тѣмъ, и человѣкъ высоконравственный и высокодѣятельный, или высокое умственное развитіе можетъ совмѣщаться съ весьма низменнымъ нравственнымъ развитіемъ и ничтожной дѣятельностью? Обратимъ вниманіе, прежде всего, на связь умственнаго развитія съ чувствованіями.

Человѣкъ, не получившій серьезнаго и многосторонняго образованія, тѣмъ самымъ лишается возможности испытывать наиболѣе высокія и сложныя формы чувствованій. Конечно, мы должны признать, что элементы всѣхъ главнѣйшихъ категорій чувствованій мы найдемъ и у дикаря, но высшихъ формъ этихъ чувствованій мы у него не найдемъ. Каждый дикарь и украшаетъ себя извѣстнымъ образомъ, имѣетъ и религіозныя, и нравственныя волненія, но всѣ они доступны необразованному уму дикаря въ элементарной формѣ. Дикарь наслаждается своеобразными пѣніемъ, музыкой, сочетаніемъ цвѣтовъ; но можетъ ли онъ восторгаться тѣми объектами прекраснаго, которые приводятъ въ восхищеніе культивированный умъ—прекрасной картиной, статуей, музыкальной пьесой, величественнымъ зданіемъ? Такіе объекты недоступны эстетическому воспріятію дикаря, слишкомъ сложны и никакихъ волненій въ немъ не вызываютъ. Извѣстныя

нравственныя волненія также есть у всѣхъ людей, есть и у дикарей. Но если мы придемъ къ какому-либо дикому племени съ проповѣдью о любви, о гуманномъ отношеніи ко всѣмъ людямъ, даже и ко врагамъ, о всеобщемъ братствѣ людей, о необходимости мирныхъ дружескихъ отношеній между племенами, то очень можетъ случиться, что дикарь не пойметъ нашей проповѣди, потому что подобнаго рода чувствованія прямо противорѣчатъ его міровоззрѣнію. По его міровоззрѣнію, слѣдуетъ истреблять враговъ, жалость къ побѣжденному врагу есть слабость, вещь нехорошая, братство, миръ, любовь между людьми—пустыя слова, прямая безсмыслица. Есть у дикаря религіозныя волненія; но развѣ нѣтъ разницы между религіозными чувствованіями фетишиста-дикаря и образованнаго христіанина? Про интеллектуальныя чувствованія, какъ прямо отражающія различные процессы и ступени мыслительности, нечего и говорить. Дикарь владѣетъ достаточно развитыми и энергичными чувствованіями только той группы, которая имѣетъ свою прямую и ближайшую основу въ личныхъ потребностяхъ и интересахъ отдѣльнаго человѣка и притомъ интересахъ и потребностяхъ физическихъ. Это—группа эгоистическихъ личныхъ волненій.

То или другое міровоззрѣніе вліяетъ не только на характеръ чувствованій, но и на наши дѣйствія. Представленія и идеи не суть мертвый капиталъ, не что-либо недѣятельное, неподвижное; все это процессы, возбужденіе, дѣятельность. Когда идея нами не сознается, это не значитъ, что вызвавшее ее возбужденіе совсѣмъ исчезло изъ нашей души; возбужденіе сохраняется, оно только ослабѣло. Имѣть міровоззрѣніе, сохранять его въ своей памяти значитъ сохранять громадное количество различныхъ возбужденій. Эти-то, сохраняемыя памятью, возбужденія и склоняютъ человѣка къ дѣятельности, сообразной со своимъ характеромъ. Живой дѣятельный характеръ нашихъ идей и всѣхъ вообще умственныхъ продуктовъ обнаруживается многими фактами: мы нерѣдко не можемъ отвязаться отъ какихъ-либо зрительныхъ образовъ, музыкальныхъ мотивовъ и т. п., которые постоянно впутываются въ наше мышленіе, мѣшаютъ правильной смѣнѣ представленій, развлекаютъ насъ. Если бы образы не имѣли въ себѣ скрытой энергіи, то откуда возникло бы подобное вмѣшательство съ ихъ стороны въ теченіе нашей психической жизни? Мышленіе есть тихое говореніе, сопровождается беззвучными словами, т. е. маленькими движеніями. Дѣти прямо разыгрываютъ свои мысли и впечатлѣнія, будучи не въ состояніи владѣть ими, только какъ субъективными явленіями. Съ особен-

ною наглядностью двигательная сила идей выражается въ подражательныхъ движеніяхъ, преимущественно массовыхъ, въ заразительныхъ душевныхъ болѣзняхъ, которыя наиболѣе широко были распространены въ средніе вѣка, таковы крестовые походы дѣтей, бичующіеся, пляска св. Витта и т. д. Но не только идея, созданная путемъ самостоятельнаго наблюденія, можетъ увлечь къ соотвѣтствующему дѣйствію: вычитанная дѣйствуетъ также, напр. описаніе казни преступника, уголовнаго дѣла, замѣчательнаго самоубійства иногда наталкиваетъ на совершеніе описаннаго поступка. Въ ежедневной будничной жизни мы замѣчаемъ цѣлый рядъ подобныхъ явленій: видъ зѣвающаго вызываетъ зѣвоту, скучающій нагоняетъ скуку и на другихъ, улыбка невольно вызываетъ въ отвѣтъ улыбку и т. д. Нужно, наконецъ, обратить вниманіе и на то, что высшія и сложныя формы чувствованій возможны только при развитомъ умѣ, а наши дѣйствія обыкновенно мотивируются чувствованіями [1]).

Но какъ скоро мы допускаемъ такую тѣсную и живую связь между различными сторонами нашей душевной дѣятельности, между умственнымъ развитіемъ, чувствованіями и поступками, мы и наталкиваемся на тѣ случаи, извѣстные изъ исторіи, когда люди владѣли высокимъ умственнымъ развитіемъ и въ то же время низкимъ уровнемъ нравственности. Дисгармонія между умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ была замѣчена давно и отчетливо выражена въ слѣдующихъ словахъ Овидія: „video meliora proboque, deteriora sequor“ (вижу и одобряю лучшее, а слѣдую худшему). Наблюдая жизнь, мы точно также можемъ встрѣчать много такихъ людей, которые въ теоретическомъ отношеніи должны быть признаны сильными, знающими, но которые въ практическомъ отношеніи оказывались рѣшительно никуда негодными, такъ что тезисъ о соотвѣтствіи между умственнымъ развитіемъ и характеромъ чувствованій и дѣятельности, кажется, разбивается о фактическую дѣйствительность. Съ другой стороны, можно указать и на то, что люди, далеко не владѣющіе высокимъ умственнымъ развитіемъ, совершаютъ иногда замѣчательные подвиги въ нравственномъ отношеніи. Нравственный героизмъ и слабое элементарное умственное развитіе легко уживаются вмѣстѣ.

При обсужденіи и оцѣнкѣ изложенныхъ недоумѣній нужно обратить вниманіе на слѣдующее. Когда идетъ рѣчь о связи

[1]) Болѣе подробное изложеніе доказательствъ двигательной силы нашихъ идей и представленій см. въ нашей Педагогической Психологіи (СПБ., 1914 г.), гл. XXIII, стр. 346—353. Изд. 3.

между умственнымъ развитіемъ и характеромъ чувствованій и дѣйствій, тогда подъ умственнымъ развитіемъ разумѣется дѣйствительно широкое и разностороннѣе образованіе ума, владѣющаго связнымъ и стройнымъ міровоззрѣніемъ. Ученость, обширныя спеціальныя знанія и серьезное умственное развитіе далеко не одно и то же. Обширныя спеціальныя знанія могутъ уживаться съ весьма слабымъ общимъ умственнымъ развитіемъ; человѣкъ посредственныхъ способностей, безъ широкаго и основательнаго общаго образованія, посвящая себя собиранію свѣдѣній исключительно въ одной сферѣ, можетъ, наконецъ, набрать этихъ свѣдѣній поражающее количество. Мы признаемъ его великимъ спеціалистомъ, ученымъ, но въ то же время можемъ признать его и необразованнымъ человѣкомъ. Если такого рода человѣкъ, при обширности своихъ спеціальныхъ свѣдѣній, обнаруживаетъ весьма низкое нравственное развитіе, то никакого противорѣчія между состояніемъ его ума и чувства нѣтъ, потому что умственное его развитіе весьма невысоко. Знаніе обширное, серьезное и основательное непремѣнно облагораживаетъ человѣка: оно пріучаетъ его находить свое удовольствіе въ преслѣдованіи цѣлей общечеловѣческихъ, а не личныхъ, эгоистическихъ; оно переноситъ его мысль, сосредоточиваетъ его вниманіе на вопросахъ и предметахъ разума, высшаго творчества, а не матеріальныхъ, обыденныхъ. Сфера науки и искусства есть царство вѣчной истины и красоты, безстрастной и общечеловѣческой, и соприкосновеніе, связь съ этимъ царствомъ, не мимолетныя, а продолжительныя и серьезныя, не могутъ не отозваться благотворно на обузданіи эгоистическихъ склонностей человѣка, на общемъ нравственномъ подъемѣ его духа. По грубости подчасъ дѣйствій, такъ называемыхъ, умныхъ и образованныхъ людей нельзя еще судить о безсиліи знанія вліять на чувствованія и дѣятельность. Эти люди— такъ называемые умные и образованные, а не на самомъ дѣлѣ таковые; они знаютъ обыкновенно и мало и поверхностно, коечто и какъ-нибудь, и нерѣдко даже свысока третируютъ знаніе. Съ другой стороны, слѣдуетъ, конечно, указать и на то, что хотя умственная дѣятельность и чувствованія тѣсно связаны между собою, но тѣмъ не менѣе мы можемъ представить себѣ, что, такъ какъ это дѣятельности различныя, и каждая изъ нихъ имѣетъ свои источники возникновенія и свое особое содержаніе, то одна изъ нихъ развивается надлежащимъ образомъ, нормально, а другая встрѣчаетъ задержку на своемъ пути и не достигаетъ того развитія, котораго должна бы достигнуть. Подобныя явленія возможны.

Что касается другой категоріи фактовъ—люди, не владѣющіе широкимъ умственнымъ образованіемъ, совершаютъ подвиги нравственнаго героизма,—то и въ этомъ случаѣ нужно различать двѣ вещи, далеко не тожественныя. Не то, конечно, утверждается, чтобы извѣстное чувство, напр. нравственное волненіе опредѣленнаго характера, будучи въ данной личности по своей формѣ несложнымъ волненіемъ, не могло достигать въ ней, при ея некультурности, значительнаго напряженія и такимъ образомъ побуждать человѣка на совершеніе соотвѣтствующаго нравственно—геройскаго поступка; говорится только о томъ, что умственное развитіе обусловливаетъ болѣе высокія и сложныя формы волненій. Что при недостаткѣ теоретическаго развитія нѣкоторыя элементарныя чувствованія могутъ достигать высокой степени напряженія и вызывать соотвѣтствующія дѣйствія—это фактъ, не подлежащій спору. Нравственно героическими называютъ часто дѣйствія, весьма элементарныя по своей сущности, но весьма высокія по напряженію опредѣляющаго ихъ нравственнаго мотива.

Такимъ образомъ вообще можно сказать, что между различными сторонами развитія человѣка, какъ скоро мы подъ развитіемъ разумѣемъ не какое либо одностороннее, спеціальное развитіе, а развитіе дѣйствительно серьезное, всестороннее, есть живая тѣсная связь, извѣстная степень гармоніи, хотя нельзя отрицать и возможности исключеній изъ такого гармоническаго развитія, возникшихъ подъ вліяніемъ какого либо особеннаго стеченія обстоятельствъ. Поэтому великій догматистъ можетъ быть мало религіознымъ человѣкомъ, учитель нравственности—мало нравственнымъ, теоретикъ—гигіенистъ—нарушителемъ гигіены въ своей личной жизни и домашней обстановкѣ. Поэтому великіе ученые и философы могутъ быть безнравственными людьми, а эпохи высшаго расцвѣта культурной жизни народа вмѣстѣ и эпохами упадка его нравственности и добродѣтели. Если же допустить мысль, что нормально, въ большинствѣ случаевъ, есть тѣсная связь между умомъ и нравственностью, то нужно будетъ признать, что педагогъ, содѣйствующій образованію правильнаго, всесторонняго, серьезнаго міровоззрѣнія, оказываетъ въ то же время благотворное вліяніе и на нравственное развитіе и на дѣятельность воспитываемой личности.

Высказанными мыслями опредѣляется и та цѣль, которую нужно преслѣдовать при образованіи ума. Эта цѣль не можетъ заключаться въ простомъ собираніи и накопленіи разнообразныхъ знаній, въ поглощеніи умомъ громаднаго фактическаго матеріала; нельзя думать, что чѣмъ знаній пріобрѣтено больше и чѣмъ они

разнообразнѣе, тѣмъ для развитія ума лучше. Подобное усвоеніе научнаго матеріала не можетъ благотворно вліять на прочія стороны душевной дѣятельности человѣка, не можетъ возвышать и просвѣтлять нравственный кругозоръ человѣка, облагороживать его. Такое обученіе не будетъ, въ строгомъ смыслѣ слова, воспитывающимъ обученіемъ. Въ немъ не будетъ истиннаго гуманизирующаго духа; оно будетъ не образованіемъ собственно, а выучкой, хотя бы и сложной и трудной. Цѣль воспитанія ума можетъ заключаться только въ возбужденіи разнообразныхъ умственныхъ интересовъ, умственной пытливости, въ заложеніи прочнаго фундамента широкаго и свѣтлаго міровоззрѣнія, въ сообщеніи средствъ и орудій для удовлетворенія пробудившейся любознательности, для продолженія и окончанія постройки міровоззрѣнія. Если педагогъ, при образованіи ума, будетъ особенно заботиться о сообщеніи свѣдѣній, не давая большого значенія пробужденію и укрѣпленію охоты къ умственному труду, любви къ мышленію, то онъ потратитъ свои силы и время почти безъ всякаго серьезнаго результата. Самое обычное явленіе у людей съ невозбужденной и неразвитой любознательностью, но нахватавшихъ много различныхъ знаній въ школѣ, что по выходѣ изъ школы они считаютъ свое образованіе законченнымъ и мало по малу начинаютъ растеривать собранныя знанія. Теоретическая работа ихъ не интересуетъ; умственная пытливость у нихъ не возбуждена; трудъ пріобрѣтенія знаній въ школѣ они признавали фактомъ неизбѣжнымъ, но далеко непривлекательнымъ, необходимымъ для достиженія другихъ, чисто практическихъ, цѣлей. Какъ скоро этотъ непріятный періодъ ученья миновалъ и получено то, для чего учились, всѣ теоретическіе вопросы и интересы забрасываются, какъ нѣчто ненужное, пережитое. Пріобрѣтенныя знанія быстро идутъ на убыль, понижаются, растериваются, не подновляясь, печать образованія все болѣе и болѣе стирается и, наконецъ, человѣкъ, продолжая, по преданію и диплому, считаться образованнымъ, впадаетъ въ рецедивизмъ необразованія. Понятно, что его нравственный кругозоръ и дѣятельность также теряютъ признаки истинной культурности, истиннаго образованія. Тогда-то и говорятъ: „вотъ образованный человѣкъ, долго учившійся, съ дипломомъ, а посмотрите, какъ низменны его идеалы, какъ грубо эгоистична его дѣятельность! Нѣтъ, образованіе, развитіе ума не облагораживаетъ, не просвѣтляетъ человѣка нравственно“.—Но позвольте: этотъ образованный человѣкъ никогда не былъ образованнымъ въ настоящемъ смыслѣ этого слова, а теперь потерялъ даже признаки и, такъ называемой, дипломной образованности.

Пробуждая и укрѣпляя умственную пытливость воспитываемой личности, педагогу одновременно нужно обратить вниманіе и на образованіе правильнаго міровоззрѣнія. Конечно, міровоззрѣніе не можетъ быть создано въ школѣ цѣликомъ: оно будетъ результатомъ дальнѣйшей самостоятельной дѣятельности лица, но его основа, фундаментъ несомнѣнно долженъ быть заложенъ школьнымъ обученіемъ. Мы идемъ учиться въ школу, конечно, за тѣмъ, чтобы быть въ состояніи разумно глядѣть и на окружающій насъ внѣшній міръ и на человѣческое общество, чтобы понять, какъ совершается жизнь природы и какъ мы должны дѣйствовать въ обществѣ. Было бы удивительно, если бы человѣкъ и по выходѣ изъ школы смотрѣлъ на все окружающее такимъ же невинно-незнающимъ взглядомъ, былъ такъ же чуждъ опредѣленныхъ убѣжденій и критики, какъ и при вступленіи въ школу. Такая умственная невинность воспитываемой личности была бы серьезной виной школы. Изъ школы человѣкъ долженъ выносить болѣе или менѣе ясный взглядъ, что такое онъ самъ, что такое жизнь вокругъ него, какія задачи его дѣятельности; основы его убѣжденій и міровоззрѣнія, міропониманія и жизнепониманія, должны быть заложены. Выпускать воспитываемую личность за школьный порогъ, начинивъ ея голову отрывками всякихъ знаній, но не давъ ей ни руководящихъ убѣжденій, ни началъ стройнаго міровоззрѣнія, выпускать съ сознаніемъ, что для нея міръ и жизненныя задачи всецѣло terra incognita, по меньшей мѣрѣ странно. Мы учимся не для школы, а для жизни, школа не есть самостоятельный, независимый, замкнутый въ себѣ міръ, а только часть міра, школьная жизнь— часть жизни.

Но, конечно, школа не можетъ ни создать законченнаго, стройнаго міровоззрѣнія въ головахъ своихъ питомцевъ, ни образовать вполнѣ ихъ убѣжденія и идеалы; она можетъ полагать только основы для такой дѣятельности, руководить первыми шагами, предоставляя окончательную выработку и отливку духовной личности въ извѣстную форму самой воспитываемой личности и позднѣйшимъ жизненнымъ вліяніямъ. Но школа должна дать средства для дальнѣйшаго развитія личности, вооружить ее орудіями для самостоятельной работы и противодѣйствія могущимъ быть неблагопріятнымъ вліяніямъ. Эти средства и орудія и будутъ заключаться въ сообщеніи извѣстной суммы опредѣленныхъ свѣдѣній, въ нѣкоторыхъ умственныхъ навыкахъ, въ пріученіи къ умственному самостоятельному труду. Съ такими орудіями къ дальнѣйшей самостоятельной работѣ, съ пробуж-

денною умственною пытливостью и съ основами міровоззрѣнія и убѣжденій воспитываемая личность смѣло можетъ оставить школу и пуститься въ жизнь. Ея чувствованія и дѣятельность будутъ неизбѣжно носить отпечатокъ ея теоретическаго образованія, она не будетъ всуе говорить великія слова, и педагогъ, такъ поставившій воспитаніе ума личности, можетъ по совѣсти сказать, что онъ честно и серьезно сдѣлалъ свое дѣло.

Нравственное развитіе и умственное образованіе имѣютъ по существу совершенно одинаковыя цѣли и стремленія. Задача образованія ума заключается въ познаніи истины, въ стремленіи къ ней, ея распространеніи и защитѣ, въ ея осуществленіи. Послѣднія свойства могутъ быть исключаемы изъ сферы чистаго ума; могутъ сказать, что дѣло настоящаго мыслителя—познавать истину, а распространять ее, защищать и осуществлять обязаны другіе; мыслитель чуждъ всякой практики, всякой борьбы, онъ—служитель безстрастной и отвлеченной истины.

Мы не можемъ признать правильнымъ такой взглядъ. Значитъ-ли это любить истину на самомъ дѣлѣ, всѣмъ существомъ своимъ, всей душой и сердцемъ, если мы останавливаемся на теоретическомъ бездѣятельномъ ея созерцаніи, предоставляя другимъ ее распространять и защищать? А если эти другіе не захотятъ дѣлать, занятые своими интересами? Тогда бросить истину въ грязь, пусть она валяется до тѣхъ поръ, пока кто-нибудь не подберетъ ее? Мы не забываемъ при этомъ различія между чистой и прикладной наукой и не требуемъ, чтобы каждый дѣятель чистой науки извлекалъ изъ своихъ изслѣдованій всю возможную практическую пользу, составлялъ-бы планы машинъ, проекты учрежденій для эксплоатаціи добытой теоретической истины. Нѣтъ. Прикладная наука остается самостоятельной и разрабатывается каждымъ желающимъ, имѣющимъ къ тому способности. Рѣчь идетъ не о смѣшеніи прикладной и чистой науки, а о томъ, что каждый изслѣдователь долженъ добытую имъ истину распространять, защищать и осуществлять въ жизни, никогда не оставлять ее только для себя, для своего домашняго теоретическаго употребленія, не покидать ее, если на нее нападаютъ, быть ея защитникомъ, глашатаемъ и покровителемъ. Дѣло идетъ объ умственно-нравственномъ приложеніи истины въ жизни людей, а не объ извлеченіи изъ нея практическихъ выгодъ и удобствъ. Иначе мы не можемъ понимать истиннаго умственнаго образованія. Что-же это за образованіе, если при немъ возможно сказать, что по моимъ изслѣдованіямъ два и два составляютъ четыре, но если кто-нибудь будетъ утверждать и энергично защи-

щать, что два и два составляютъ пять, то мнѣ все равно, пусть будетъ, какъ кому угодно, да я, пожалуй, никому и не стану говорить, что 2+2=4, буду держать эту истину въ секретѣ.

Нравственное образованіе преслѣдуетъ тѣ же задачи, что и умственное—познаніе истины и ея осуществленіе. Нравственность есть не что иное, какъ истина людскихъ общественныхъ отношеній. Нравственность внѣ общества невозможна, нравственность заключается въ правильныхъ общественныхъ отношеніяхъ. Нравственно образоваться—значитъ познать истину людскихъ отношеній, ихъ правильное теченіе, ихъ вѣковѣчныя твердыя основы и измѣняющіеся, примѣнительно къ мѣстнымъ и временнымъ условіямъ, формы и виды; быть нравственно образованнымъ значитъ еще распространять и защищать свое нравственное міровоззрѣніе, свои убѣжденія, осуществлять ихъ въ жизни. Человѣкъ, знающій, что такое добро, но не дѣлающій добра, такъ-же мало можетъ быть признанъ нравственно-образованнымъ человѣкомъ, какъ человѣкъ, знающій, что такое истина—и скрывающій свое знаніе, не дѣлящійся имъ съ другими. Человѣкъ неотдѣлимъ отъ общества и всякая его дѣятельность, одинаково—умственная и нравственная, должна быть всегда, непрерывно, разсматриваема и обсуждаема съ двухъ сторонъ: личной и общественной.

Познаніе истины людскихъ отношеній или познаніе добра—дѣло очень трудное. Толпа говоритъ, что она хорошо знаетъ, что такое добро, но еще лучше знаетъ, гдѣ раки зимуютъ, и что своя рубашка къ тѣлу ближе. Мы признаемъ громаднымъ заблужденіемъ утвержденіе толпы, что ей хорошо знакомо добро. Это грубое самообольщеніе думать, что если мы твердимъ нѣсколько нравственныхъ сентенцій, въ родѣ: не убивай, не грабь, не желай жены ближняго твоего, люби ближняго, какъ самого себя, то мы знаемъ, что такое добро. Человѣкъ искренно убѣжденъ въ правильности такихъ сентенцій—и въ то-же время убѣжденъ, что нужно стѣснять свободу совѣсти и свободу слова другихъ, что женой ближняго ему завладѣть рѣшительно необходимо. Поступаетъ онъ согласно этимъ послѣднимъ убѣжденіямъ, а не заученнымъ сентенціямъ.

Скажутъ: одно дѣло нравственный идеалъ, а другое—практика жизни. Но сущность нравственности заключается въ опредѣленіи человѣческихъ отношеній; если-же эти отношенія нравственнымъ кодексомъ не опредѣляются, то послѣдній теряетъ всякое значеніе въ дѣйствительности и превращается въ рядъ отвлеченныхъ благочестивыхъ пожеланій, не соприкасающихся съ

жизнью и людскими отношеніями. А благочестивыми пожеланіями даже адъ вымощенъ. Какимъ образомъ можно признавать дѣйствующимъ такой законъ, который не исполняется? Когда онъ будетъ исполняться, тогда и будетъ дѣйствующимъ.

Нравственныя сентенціи, почерпаемыя изъ разныхъ, даже очень хорошихъ, моральныхъ книжекъ, слишкомъ кратки, сухи и отвлеченны, чтобы служить настоящимъ руководствомъ въ жизни. Нравственное руководство должно представлять цѣлую систему жизненныхъ отношеній, не только личныхъ, но и общественныхъ, и государственныхъ. Вѣдь это смѣшно называть нравственностью, когда отъ человѣка требуютъ: въ личныхъ отношеніяхъ—любить ближняго, какъ самого себя, въ общественныхъ-же отношеніяхъ, напримѣръ, торговыхъ, обманывать ближняго. Иначе, говорятъ, и жить нельзя. Или тебя съѣдятъ, или ты ѣшь другого. Лучше самому съѣсть другого, чѣмъ быть съѣденнымъ. Требуютъ отъ человѣка мирныхъ, кроткихъ, гуманныхъ свойствъ, а помѣщаютъ его въ среду волковъ, „ищущихъ кого поглотити“, и проповѣдуютъ ему, чтобы онъ въ такой компаніи не вылъ по волчьи—этого нельзя. Съ волками жить, по волчьи выть. Если человѣкъ признаетъ дѣйствительною заповѣдью изреченія: не убивай, не вреди ближнему, то пусть онъ построитъ всѣ свои отношенія, и личныя, и общественныя, и государственныя, согласно съ этими заповѣдями. А для выполненія такой задачи нужно сначала понять возможность жизни и людскихъ отношеній съ точки зрѣнія принятыхъ заповѣдей. Мы-же надъ этимъ нисколько не трудимся, мы даже про себя думаемъ, что эти заповѣди неосуществимы, что онѣ произносятся только такъ, ради краснаго словца, что онѣ суть „словеса лукавствія“ или наивности, а что жизнь имѣетъ свои собственные законы и правила, которыми и руководится. Такъ какъ нравственность есть опредѣленіе и узаконеніе людскихъ отношеній, то, слѣдовательно, эти житейскіе законы и правила и составляютъ дѣйствующее нравственное законодательство.

Итакъ, самая первая и существенная задача нравственнаго образованія заключается въ познаніи добра. Это—теоретическая задача, которая, какъ и всякое другое теоретическое заданіе, можетъ быть разрѣшена подобными-же средствами. Опредѣленіе людскихъ отношеній, согласно даннымъ условіямъ, и выясненіе нормальныхъ отношеній—вообще дѣло крайне сложное. По этому предмету господствуютъ самыя ложныя представленія, и одно изъ распространеннѣйшихъ заблужденій есть убѣжденіе въ возможности построить личное счастье на счетъ общаго, мысль о про-

тиворѣчивости личнаго и общаго блага, о личной выгодѣ нарушенія законовъ. Всѣ эти мысли, раздѣляемыя интеллигентной толпой, свидѣтельствуютъ о крайне низкой ступени общественнаго развитія, о крайне слабомъ пониманіи нравственности. Развѣ можно жизнь отдѣльнаго человѣка представлять обособленной отъ жизни общества, народа и цѣлаго человѣчества? Люди солидарны между собою или нѣтъ? Единица можетъ-ли строить свое прочное человѣческое счастье, топя другихъ, лишая ихъ правъ? Можно-ли дѣйствительно разбогатѣть, превративъ въ нищихъ всѣхъ своихъ ближнихъ?

На всѣ эти вопросы толпа отвѣчаетъ „да“, а на самомъ дѣлѣ слѣдуетъ отвѣчать „нѣтъ“. Принципъ войны каждаго противъ всѣхъ и всѣхъ противъ каждаго ужасенъ. Приложеніе этого начала въ международныхъ отношеніяхъ заставляетъ народы задыхаться подъ бременемъ милліонныхъ армій, ружей, пушекъ и всякихъ на нихъ расходовъ. Что-же будетъ, если такое-же бранное начало мы внесемъ въ основу внутренней жизни каждаго народа? А, между тѣмъ, отрицаніе общечеловѣческой солидарности и обозначаетъ провозглашеніе и узаконеніе начала—войны всѣхъ противъ каждаго и каждаго противъ всѣхъ.

Бокль утверждалъ, что нравственность, какъ теоретическое начало, не развивается, потому что основныя нравственныя заповѣди формулированы за нѣсколько сотъ лѣтъ до Р. Хр. и съ того времени остаются неизмѣнными. Если подъ нравственностью понимать тѣ сухія и отвлеченныя сентенціи, которыя мы приводили выше и которыя могутъ быть суммированы въ еще кратчайшую заповѣдь: будь добродѣтеленъ, то прогресса въ нихъ дѣйствительно не окажется. Но если подъ нравственностью понимать то, что слѣдуетъ понимать, т. е. опредѣленіе и выясненіе человѣческихъ отношеній, личныхъ, общественныхъ и государственныхъ, то прогрессъ, несомнѣнно, въ нравственности будетъ, и прогрессъ весьма видный и существенный. Познаніе истины человѣческихъ отношеній разомъ не дается, но совершается постепенно, какъ и пріобрѣтеніе и завоеваніе научныхъ истинъ.

Такимъ образомъ мы можемъ сказать, что наука, и вмѣстѣ умственное образованіе, есть исканіе и познаніе истины, а нравственность, и вмѣстѣ нравственное образованіе, есть исканіе и установленіе правды. Въ первомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ предметами и явленіями, въ другомъ—съ людьми и ихъ дѣятельностью. Истина есть теоретическая правда, а правда—практическая истина. Вмѣстѣ то и другое составляютъ образовательный процессъ въ его полнотѣ. Конечно, въ этомъ процессѣ будутъ стороны, лежащія

ближе къ нравственности и дальше отъ нея. Знанія антропологическія и соціально-историческія прямо затрогиваютъ нравственность, такъ какъ просвѣтляютъ отношенія личности къ обществу и природу самой личности; то сцѣпленіе, та людская солидарность которыя сказываются несознательно въ нравственномъ чувствѣ разъясняются такими знаніями. Математическія, астрономическія, химическія и подобныя знанія лежатъ далеко отъ нравственности, но нельзя сказать, чтобы совсѣмъ ея не касались.

Каждый вообще учебный предметъ можетъ и долженъ быть, такъ поставленъ, чтобы въ нѣкоторой степени, хотя бы и небольшой, содѣйствовалъ нравственному развитію учащихся, такъ какъ каждому предмету, при разумной постановкѣ его, непремѣнно присуща нравственно-воспитательная и образовательная сила. При преподаваніи каждаго предмета можно и слѣдуетъ требовать: 1) отсутствія неряшливости и лѣни въ разсужденіи; 2) тщательнаго взвѣшиванія всѣхъ доводовъ за и противъ, хотя-бы и по отношенію къ любимой гипотезѣ; 3) устраненія въ разсужденіи собственнаго самолюбія, пристрастій, слѣпой покорности авторитетамъ и принятымъ господствующимъ мнѣніямъ; 4) стремленія учиться, расширять свои знанія, совершенствовать свой умъ; 5) смѣлаго высказыванія своихъ мнѣній и мужественной, энергичной защиты положеній, признанныхъ истинными.

Это цѣлая школа умственно-нравственныхъ упражненій. Совѣстливое и настойчивое стремленіе къ истинному знанію, съ подчиненіемъ этому стремленію личныхъ пристрастій и матеріальныхъ интересовъ, мужественная, открытая пропаганда и защита истиннаго знанія—всѣ такія стремленія и дѣйствія прямо и непосредственно соприкасаются съ нравственнымъ міромъ человѣка и носятъ на себѣ нѣкоторый нравственный отпечатокъ. Чѣмъ прямѣе и рѣшительнѣе будутъ подобныя отношенія къ истинному знанію, тѣмъ болѣе живымъ, непосредственнымъ окажется вліяніе умственнаго образованія на нравственное развитіе. Человѣкъ, жертвующій многимъ ради пріобрѣтенія истиннаго знанія, не можетъ жестоко и несправедливо относиться къ людямъ, т.-е. не можетъ одновременно и поклоняться истинѣ и презирать ее, такъ какъ нравственное добро есть не что иное, какъ истина людскихъ отношеній.

Къ сожалѣнію, нравственно-образовательняя сторона обученія обыкновенно совсѣмъ опускается изъ вида. Чрезвычайно гонятся за широкими программами, за выполненіемъ ихъ къ сроку, за блестящими экзаменами; требуютъ только знанія, положеннаго учебными планами, а затѣмъ хоть трава не рости. Учитель спѣ-

шитъ спросить учащихся, дать маленькое объясненіе урока—и затѣмъ скорѣе на другой урокъ, въ другое заведеніе. Всякіе вопросы, заявленія недоумѣній, особенно-же защита учащимися своихъ мнѣній, нерѣдко неправильныхъ, все это и смущаетъ, и раздражаетъ преподавателей и учебное начальство, все это непорядокъ, самоволіе, неуваженіе авторитета, непослушаніе. Противъ такихъ безпокойныхъ субъектовъ, пристающихъ съ вопросами и упорно отстаивающихъ свои мнѣнія, принимаются даже административныя мѣры, ихъ укрощаютъ весьма убѣдительными средствами.

Отсюда становится понятной рознь между этими двумя процессами, стремящимися къ одной цѣли и непрерывно соприкасающимися и поддерживающими другъ друга,—умственнымъ образованіемъ и нравственнымъ развитіемъ; становится понятнымъ, какъ это мальчикъ, бывшій прекраснымъ школьникомъ, превосходно учившійся, позднѣе въ жизни становится человѣкомъ низкимъ. У насъ въ школахъ существуетъ совершенно несообразное съ природой дѣла явленіе: умственное образованіе само по себѣ, а нравственное развитіе само по себѣ, а въ концѣ концовъ, при искусственномъ разъединеніи этихъ естественныхъ близнецовъ, ни того, ни другого, а одна выучка нѣкоторымъ, совершенно разрозненнымъ и обособленнымъ, ничѣмъ не объединеннымъ, знаніямъ. Если-же не разрушать естественной связи между умственнымъ и нравственнымъ образованіемъ, если не изсушать науку, не обращать ее въ рядъ насильственныхъ и схоластическихъ упражненій, по программамъ и къ сроку, дать ей возможность оказать свое благотворное дѣйствіе на всю природу развивающагося человѣка, то ея вліяніе будетъ велико и благотворно, не изгладится всю жизнь; школа, школьная наука, школьное образованіе навсегда останутся свѣточемъ, освѣщающимъ пути человѣку въ темнотѣ его практической дѣятельности, въ лабиринтѣ и путаницѣ повседневныхъ мелочей и дрязгъ. Тогда человѣкъ всю жизнь будетъ вспоминать о школѣ съ глубокою благодарностью. „Прощай,—говорилъ С. Т. Аксаковъ, покидая университетъ,—шумная, молодая, учебная жизнь! Прощайте, первые невозвратные годы юности пылкой, ошибочной, неразумной, но чистой и благородной!.. Стѣны гимназіи и университета, товарищи—вотъ что составляло полный міръ для меня. Тамъ разрѣшались молодые вопросы, тамъ удовлетворялись стремленія и чувства! Тамъ былъ судъ, осужденіе, оправданіе и торжество! Тамъ царствовало полное презрѣніе ко всему низкому и подлому, ко всѣмъ своекорыстнымъ разсчетамъ и выгодамъ, ко всей житейской муд-

рости — и глубокое уваженіе ко всему честному и высокому, хотя-бы и безразсудному. Память такихъ годовъ неразлучно живетъ съ человѣкомъ и, непримѣтно для него, освѣщаетъ и направляетъ его шаги въ продолженіе цѣлой жизни, и куда-бы его ни затащили обстоятельства, какъ-бы ни втоптали въ грязь и тину, она выводитъ его на честную, прямую дорогу“ [1]).

Вотъ чѣмъ должно быть настоящее умственно-нравственное образованіе, вотъ какъ оно должно дѣйствовать на учащихся [2]).

Въ тѣсной связи съ умственнымъ и нравственнымъ находится и эстетическое образованіе человѣка, входившее издавна въ составъ образовательнаго процесса, хотя бы въ видѣ искусства танцовать священныя пляски и пѣть церковные гимны и молитвословія. Въ своемъ эстетическомъ развитіи человѣкъ проходитъ три ступени: навыка къ окружающей его красотѣ, предполагая, что таковая имѣется въ близкой дитяти средѣ внѣшней природы и человѣческой жизни, чувствованія ея и пониманія.

Царство красоты есть царство строго законосообразныхъ явленій, облеченныхъ въ изящную форму, воспринимаемую органами внѣшнихъ чувствъ. Не только на первыхъ порахъ существованія, но и долгое время дитя не будетъ воспринимать красоту окружающей его среды: строгая законосообразность красоты, точный разсчетъ въ конструкціи ея явленій и обусловливаемое имъ изящество внѣшней формы выше дѣтскаго пониманія. Законосообразная красота часто является въ небольшихъ, но сложныхъ и мягкихъ формахъ, не поражающихъ чувства, а такія явленія не привлекаютъ вниманія дѣтей, имъ нравится рѣзкое, громкое, поражаетъ большое, то, что сейчасъ доставляетъ имъ, хотя бы очень элементарное, но сильное, пріятное впечатлѣніе. Какое же вліяніе окажетъ на дитя жизнь въ изящной средѣ, красоты которой оно не замѣчаетъ?

У него образуются эстетическіе навыки. Среда высоконравственныхъ и очень умныхъ людей—что она можетъ дать дитяти, не понимающему ни нравственнаго, ни безнравственнаго, ни умнаго, ни глупаго? Окруженное средой, воплощающей во всемъ нравственность и умъ, дитя невольно будетъ пріобрѣтать хорошія въ нравственномъ смыслѣ и разумныя привычки, будетъ пропитываться разумомъ и нравственностью; не зная ни того, ни другого, оно будетъ подготовляться къ дальнѣйшему умственному и нрав-

[1]) С. Т. Аксаковъ, „Семейная хроника и воспоминанія“. Изд. 6. Спб. 1886. Часть II, 160—161.

[2]) Болѣе подробное обсужденіе изложеннаго вопроса представлено нами въ нашей книгѣ Новая русская педагогія (Спб. 1914 г., 2-е изд.), въ гл. IX.

ственному развитію. Учась говорить, дитя говоритъ прозой, не зная, что такое проза. Окруженное эстетической средой, дитя усвоитъ эстетическіе навыки, не зная, что вокругъ него красота, оно, представляя одежду, мебель, домъ, садъ, природу, движенія, рѣчь, неизбѣжно будетъ представлять ихъ въ извѣстной ему формѣ, т. е. красивыми, потому что все около него красиво, и двигается, и говоритъ, и живетъ красиво. Эстетическіе навыки—естественный и прочный фундаментъ всего эстетическаго развитія человѣка.

Періодъ эстетической слѣпоты и глухоты минуетъ, дитя мало-по-малу начнетъ чувствовать окружающую его красоту и наслаждаться ею. Что произведетъ въ немъ эту перемѣну? Общее духовное развитіе.

Для наслажденія красотой необходимо умѣть отрѣшаться отъ грубыхъ и узкихъ эгоистическихъ интересовъ и переноситься въ сферу личной незаинтересованности. Узкій утилитаризмъ губитъ красоту. Одинъ пятилѣтній мальчикъ, приведенный матерью на одну изъ передвижныхъ выставокъ въ Петроградѣ, дѣлалъ такія замѣчанія о картинахъ: при видѣ дачнаго пейзажа, съ лѣтней природой, съ обществомъ дачниковъ, со столомъ, на которомъ стоялъ чайный приборъ, мальчикъ замѣтилъ, что онъ хотѣлъ бы попить чаю; при видѣ сцены проводовъ на вокзалѣ онъ сказалъ, что тоже хотѣлъ бы ѣхать по желѣзной дорогѣ и т. п. Личныя потребности, личныя удовольствія, желанія, разныя эгоистическія волненія и поползновенія—вотъ что чувствуетъ и переживаетъ на первыхъ порахъ дитя при видѣ прекраснаго въ природѣ и искусствѣ. И пока преобладаетъ въ немъ этотъ узкій эгоизмъ, для него красота еще не существуетъ.

И у взрослыхъ своекорыстныя чувствованія и соображенія отравляютъ и ослабляютъ эстетическое наслажденіе, предполагающее значительную долю объективизма и безпристрастія. Недостатокъ этого условія дѣлаетъ малоплоднымъ для значительнаго числа современниковъ посѣщеніе театровъ, музеевъ, концертовъ, галлерей. Обыкновенный современный посѣтитель часто уходитъ съ выставки или изъ театра съ массой пробудившихся дурныхъ инстинктовъ и страстей, съ завистью и ненавистью, звѣрь звѣремъ, а не умиротвореный, не умиленный, не горящій огнемъ мирнаго соревнованія, одушевленія и возвышенной общественности.

Нравственное чувство обуздываетъ человѣка, беретъ его въ руки, укрощаетъ въ немъ звѣря. Оно воюетъ противъ эгоизма человѣка, дѣлая обязательными доброжелательныя отношенія къ другимъ. Нравственное чувство требуетъ расширенія кругозора

человѣка, требуетъ, чтобы человѣкъ думалъ не только о своемъ я, но и о другихъ, не возвышалъ бы своихъ интересовъ надъ интересами другихъ. Человѣкъ нравственнаго настроенія, конечно, объективнѣе, безстрастнѣе эгоиста, его взглядъ шире. А потому и художественнымъ произведеніемъ и прекраснымъ видомъ природы, требующими душевнаго спокойствія и умиротворенности, нравственный человѣкъ можетъ наслаждаться гораздо глубже, цѣльнѣе и интенсивнѣе, чѣмъ эгоистъ, такъ что можно прямо утверждать, что разумное нравственное развитіе содѣйствуетъ чистотѣ и цѣльности эстетическаго наслажденія. Если при великолѣпномъ закатѣ солнца человѣкъ только и можетъ думать о томъ, что предвѣщаетъ назавтра этотъ закатъ — дождь или вёдро; если при видѣ прекрасной статуи или картины, изображающей обнаженное человѣческое тѣло, у человѣка только и въ головѣ, что желанія чувственной любви, то для него нѣтъ закатывающагося солнца, какъ эстетическаго предмета, а есть солнце лишь какъ предметъ хозяйственныхъ соображеній; нѣтъ статуи или картины, какъ произведеній искусства, а есть лишь предметы, пробуждающіе желаніе обладанія.

Въ каждомъ эстетическомъ произведеніи есть нѣкоторое внутреннее содержаніе, придающее ему единство и цѣльность. Въ произведеніяхъ искусства эта черта особенно ясна: въ постройкѣ, въ музыкальной пьесѣ, въ картинѣ всегда есть нѣчто идейное. Оно можетъ увеличиваться и уменьшаться, проникать произведеніе больше или меньше, но оно не можетъ отсутствовать, такъ какъ художникъ не такъ творитъ, какъ поетъ птица. Въ природѣ нѣтъ внутренняго содержанія, прекрасная сторона природы прекрасна просто сочетаніями и формой. Но за то въ природу мы сами вкладываемъ душу, свои мысли и чувства, а потомъ обратно какъ бы вычитываемъ и воспринимаемъ ихъ въ себя изъ природы.

Поэтому связь между эстетическимъ и умственнымъ развитіемъ понятна. Душу красоты и искусства составляютъ гармонія, стройность, разсчетъ въ сочетаніи частей въ цѣлое. Кому эта сторона мало дается въ явленіяхъ вообще, для того искусство и красота будутъ темны, тотъ будетъ проходить мимо красоты, не подозрѣвая ея существованія. Чѣмъ значительнѣе, крупнѣе произведеніе, чѣмъ оно оригинальнѣе, тѣмъ больше ума и развитія требуется для его усвоенія. Очень многія художественныя произведенія остаются не вполнѣ доступными очень многимъ вслѣдствіе того, что умственное развитіе большинства слишкомъ ничтожно, недостаточно для воспріятія сложнаго и тонкаго эстети-

ческаго впечатлѣнія отъ такихъ произведеній, какъ „Фаустъ“ Гете, поэмы Байрона, драмы Шекспира и т. п. Одно лицо, описывая исторію своего развитія, замѣтило: „когда чтеніе и уроки понемногу увеличили кругъ моихъ знаній, явленія природы сдѣлались болѣе прекрасными въ моихъ глазахъ. Я наивно примѣшивала къ нимъ воспоминанія изъ священной исторіи. Въ камышахъ бывшаго пруда мнѣ представлялся маленькій Моисей, котораго такъ счастливо спасаетъ дочь египетскаго фараона. Видъ крестьянъ въ полѣ напоминалъ мнѣ трогательную исторію Іосифа и доброту кроткой Руфи. Мало-по-малу я стала понимать то дивное волненіе, которое возбуждаетъ во мнѣ нынѣ обширное пространство и далекіе горизонты“.

Эстетическое развитіе завершается теоретическимъ пониманіемъ и оцѣнкой красоты, отчетливымъ сознаніемъ, почему то или другое явленіе нужно признавать прекрасным. Эта ступень строго сознательная, аналитико-критическая, а потому предполагаетъ умственное спеціальное образованіе, пониманіе природы эстетическихъ предметовъ. Такое теоретическое образованіе сопровождается особенно острымъ и живымъ воспріятіемъ красоты. На этой ступени эстетическаго развитія необходимо выяснить себѣ двѣ стороны прекрасныхъ предметовъ: индивидуалистическую и соціальную.

Эстетическое чувство есть особый родъ пріятныхъ волненій. Развитіе и воспитаніе этого чувства есть забота о доставленіи себѣ удовольствій и культивировка этой способности. Правда, эти удовольствія своеобразны, отличаются отъ обыкновенныхъ чувственныхъ удовольствій; но все же изъ того, что я эстетически наслаждаюсь, ни для кого не будетъ ни тепло, ни холодно. Эстетическое чувство само по себѣ не имѣетъ никакихъ нравственныхъ элементовъ, оно составляетъ отдѣльную отъ нравственности область, независимо отъ нея, можетъ съ нимъ согласоваться, а можетъ и противорѣчить ему. Оно до извѣстной степени индивидуалистично и чувственно, но въ то же время до извѣстной степени оно и соціально, способствуетъ развитію общественности.

Къ прекраснымъ видамъ природы и произведеніямъ искусства собираются толпы и совмѣстно и мирно наслаждаются, а расходясь, уносятъ мысль о совмѣстномъ наслажденіи. Наслажденіе прекраснымъ естественнымъ путемъ побуждаетъ къ эстетическому творчеству, а содержаніе многихъ произведеній искусства высоко поднимаетъ, хотя бы и на недолгое время, чувства симпатіи, благожелательности, любви и милосердія къ людямъ, внушаетъ множество благородныхъ соціальныхъ стремленій, дѣ-

лаетъ зрителя чище, благорасположеннѣе къ людямъ. Если эстетическое созерцаніе нуждается въ нравственномъ чувствѣ для подавленія эгоистическихъ поползновеній, то, съ другой стороны, оно само можетъ помогать нравственному чувству, содѣйствуя развитію общественности, создавая умиротворенность, гармоничность человѣческаго существа, свѣтлое радостное настроеніе.

И такъ, въ связи съ общимъ развитіемъ человѣка, эстетическое образованіе есть облагораживающая человѣчество сила; поставленное же отдѣльно, обособленно отъ другихъ сторонъ развитія, эстетическое образованіе можетъ дать только красивый пустоцвѣтъ, неспособный служить серьезному прогрессу жизни [1]).

ГЛАВА XII.

Главнѣйшія измѣненія общеобразовательнаго процесса примѣнительно къ различнымъ свойствамъ человѣческой природы.

Наблюдая людей, мы, несомнѣнно, признаемъ за ними множество разнообразныхъ свойствъ, которыя представляютъ цѣлую лѣстницу, начинаясь общими всѣмъ, потомъ многимъ и кончая личными качествами. Начнемъ съ общечеловѣческихъ свойствъ.

А.

Общечеловѣческія свойства и общечеловѣческое образованіе.

Науки, изучающія человѣка въ физическомъ и духовномъ отношеніяхъ, имѣютъ примѣненіе ко всѣмъ людямъ и выражаютъ обобщенія постоянныхъ процессовъ, свойственныхъ каждому человѣку. Всѣ люди переживаютъ свойственные человѣку возрасты, а каждый возрастъ имѣетъ свои физическія и духовныя особенности; у всѣхъ людей духовное тѣсно связано съ

[1]) Количество сочиненій, авторы которыхъ стараются подойти къ психологическому пониманію образовательнаго процесса съ различныхъ его сторонъ, очень значительно. Всѣ сочиненія по, такъ называемой, педагогической психологіи, которыхъ довольно имѣется и на русскомъ языкѣ, можно отнести къ этому разряду. Въ частности, какъ болѣе спеціальныя и для примѣра, мы поименуемъ слѣдующія три: B. Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig, 1903. A. Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts. Berlin, 1899. Д. Дьюи, Психологія и педагогика мышленія. Пер. съ англ. Москва, 1915.

физическимъ; каждый физическій органъ и каждый духовный процессъ въ своемъ развитіи подчиняются опредѣленнымъ законамъ и проходятъ въ общемъ одинъ и тотъ же путь, переживаютъ однѣ и тѣ же главныя перемѣны. Эти положенія безспорны, иначе люди не составляли бы одного класса существъ—человѣкъ. Теперь возникаетъ дальнѣйшій вопросъ: а средства развитія этихъ общечеловѣческихъ свойствъ одинаковы у различныхъ народовъ или по существу одни и тѣ же?

По сущности, одинаковы. Положимъ, что мы признали средствами развитія для даннаго народа изученіе языка, счета и формъ. Это національныя средства развитія или общечеловѣческія? Развѣ умъ китайца, африканца—туземца и жителя Сандвичевыхъ острововъ не будетъ развиваться отъ упражненій въ указанныхъ областяхъ? Допустимъ, что языки, изучаемые указанными представителями различныхъ человѣческихъ группъ, будутъ различны, но все же это будутъ языки; пусть каждый изъ нихъ учится счету и формамъ на свой особенный ладъ, но онъ все же учится поименованнымъ предметамъ и ими развиваетъ свой умъ. Слѣдовательно средства развитія общечеловѣческихъ свойствъ будутъ также общечеловѣческими.

Этотъ выводъ очень важенъ, потому что онъ устраняетъ мнѣніе, что воспитаніе, педагогика и дидактика сполна національны, что общечеловѣческой педагогики и дидактики не существуетъ, а у каждаго народа есть своя педагогика. Отрицаніе общечеловѣческой педагогики влечетъ за собою неизбѣжно отрицаніе общечеловѣческихъ свойствъ въ людяхъ, отрицаніе общечеловѣчности науки, искусства, культуры. Такіе отрицатели изъ-за различныхъ частностей не видятъ основныхъ сходствъ.

Для развитія общечеловѣческихъ свойствъ нужно общее образованіе, затрогивающее всѣ основныя свойства человѣческой природы, а потому разностороннее, включающее въ свой составъ разнообразные предметы. Никакихъ частныхъ и прикладныхъ цѣлей оно не преслѣдуетъ, вслѣдствіе чего многимъ кажется отвлеченнымъ, удаленнымъ отъ интересовъ жизни и даже довольно безполезнымъ. Но общее образованіе можетъ быть признано безполезнымъ лишь въ томъ случаѣ, если признаются безполезными здравый развитой разсудокъ, хорошая память, умѣнье толково выражать свои мысли, облагороженныя гуманныя чувствованія, энергичная воля, свѣтлый взглядъ на міръ. Кто цѣнитъ всѣ эти свойства, тотъ долженъ цѣнить и общее образованіе, къ развитію которыхъ оно стремится. Общее образованіе хронологически появляется въ исторіи не первымъ, проходитъ

очень много времени, прежде чѣмъ его важность и необходимость выяснятся; но, разъ опредѣлившись, оно становится основой всякихъ частныхъ видоизмѣненій образовательнаго процесса, безъ него всякіе другіе виды и формы образованія оказываются висящими на воздухѣ.

Б.

Видоизмѣненіе образовательнаго процесса подъ вліяніемъ пола.

Если педагогическій процессъ есть дѣло саморазвитія организма, если организмъ развивается согласно своему типу, строенію и присущимъ ему силамъ, свойствамъ и особенностямъ, то, несомнѣнно, педагогическій процессъ видоизмѣняется подъ вліяніемъ пола. Мужчина и женщина, при основныхъ общихъ свойствахъ,—различныя существа, различнаго типа, различнаго строенія. Въ чемъ заключаются эти различія? Какъ видоизмѣняется педагогическій процессъ подъ вліяніемъ пола? Мы постараемся отмѣтить главнѣйшія и, по возможности, безспорныя особенности мужского и женскаго типовъ.

1. Женщины созрѣваютъ скорѣе мужчинъ и ранѣе ихъ останавливаются въ своемъ развитіи. Физическое и духовное созрѣваніе женщины совершается быстрѣе, чѣмъ созрѣваніе мужчины. Женщина достигаетъ своего полнаго развитія на 20 году жизни; мужчина же продолжаетъ обнаруживать явные признаки развитія еще нѣсколько лѣтъ послѣ этого возраста, особенно если онъ живетъ въ благопріятныхъ условіяхъ. Мозгъ растетъ чрезвычайно быстро въ первые мѣсяцы по рожденіи и менѣе быстро, но все же скоро, въ первые годы жизни. Въ то время, какъ въ первые три мѣсяца мозгъ по вѣсу достигаетъ приблизительно $^1/_5$ части вѣса тѣла, въ зрѣломъ возрастѣ онъ составляетъ приблизительно $^1/_{33}$ часть его. Къ шести мѣсяцамъ абсолютный вѣсъ мозга удваивается у дѣвочекъ и приблизительно удваивается у мальчиковъ; къ семилѣтнему возрасту вѣсъ мозга у дѣвочекъ учетверяется, а раньше 14-тилѣтняго возраста онъ учетверяется у мальчиковъ. Такимъ образомъ, быстрота роста мозга у дѣвочекъ въ дѣтствѣ выражается крайне рельефно: въ возрастѣ отъ 4 до 7 лѣтъ у дѣвочекъ отношеніе вѣса мозга къ вѣсу всего тѣла больше, чѣмъ то же отношеніе у мальчиковъ. Въ то время, какъ дѣвочка въ возрастѣ отъ 4 до 7 лѣтъ пріобрѣтаетъ уже 92% окончательнаго вѣса мозга, мальчикъ того же возраста пріобрѣтаетъ лишь 83%. Съ 7-лѣтняго возраста ростъ мозга у дѣвочекъ идетъ туго, а приблизительно на 20 году

и совсѣмъ прекращается; мозгъ же мужчины достигаетъ своего максимума только послѣ 30-го года. Скоро послѣ 20-лѣтняго возраста средній вѣсъ мозга начинаетъ падать; у мужчинъ замѣтнаго пониженія вѣса мозга раньше 55-лѣтняго возраста не замѣчается. Наблюдатели отмѣчаютъ еще такой фактъ, что ростъ лица у дѣвушекъ останавливается на 17 году, у юношей же лицо растетъ еще на 18 году и, вѣроятно, продолжаетъ расти еще и впослѣдствіи [1]).

Подобныя же данныя имѣются и относительно другихъ частей и органовъ тѣла. Такъ, время наибольшаго развитія падаетъ

у женщинъ по отношенію	на	у мужчинъ
къ вѣсу	12—14 лѣтъ	14—17 лѣтъ
— росту	12—13 —	12—15 —
— мускульной силѣ . .	12—14 —	14—15 —
— силѣ (емкости) дыханія.	12—15 —	15—17 —

(vitale Kapäcität)

Такое болѣе раннее развитіе женщины наблюдается у всѣхъ человѣческихъ расъ, какъ постоянное явленіе, и, съ нѣкоторыми замедленіями, большими или меньшими, встрѣчается во всякомъ климатѣ и во всѣхъ слояхъ общества. Сообразно съ ускореннымъ ходомъ всѣхъ жизненныхъ процессовъ, половая зрѣлость у женщинъ наступаетъ двумя годами ранѣе, чѣмъ у мужчинъ. Половая зрѣлость у мужчинъ наступаетъ въ среднемъ около 16 лѣтъ, а у женщинъ около 14 [2]).

Вмѣстѣ съ физическимъ развитіемъ у дѣвочекъ быстро совершается и душевное развитіе. Экспериментальныя изслѣдованія показываютъ, что высота душевной энергіи достигается дѣвочками раньше мальчиковъ. Въ то время, какъ дѣвочки въ возрастѣ 9—13 лѣтъ приблизительно удваиваютъ свои силы, мальчики въ томъ же возрастѣ и даже на годъ старше увеличиваютъ свои духовныя способности лишь на половину ихъ первоначальной силы. Способность собственно вниманія и фантазія также развиваются у дѣвочекъ быстрѣе и дѣйствуютъ сильнѣе, чѣмъ у мальчиковъ. Лобзіенъ нашелъ на основаніи своихъ

[1]) Гевлокъ Эллиссъ. „Мужчина и женщина. Этюдъ о вторичныхъ половыхъ признакахъ у человѣка". Пер. съ англ. Николаева и Шмурло СПБ. 1898. Стр. 79—80; 62—63.

[2]) S. Lombroso und D. Terrero. Das Weib, als Verbercherin und Prostituirte. Antropologische Studien. Autorisirte Übersetzung von H. Kubella. Hamburg. 1894. S. 17—18, 43.

экспериментальныхъ изслѣдованій, что энергія дѣятельности фантазіи относится у дѣвочекъ (возрастъ 9—13 лѣтъ), какъ 9:6, а у мальчиковъ того же возраста, какъ 3:2; слѣдовательно, у дѣвочекъ гораздо больше. Съ возрастомъ дѣятельность фантазіи уменьшается и уступаетъ мѣсто трезвому объективному пониманію. У дѣвочекъ этотъ процессъ совершается медленнѣе, чѣмъ у мальчиковъ. У послѣднихъ періодъ физической зрѣлости особенно замѣчателенъ развитіемъ разсудочности [1]).

Какіе педагогическіе выводы могутъ быть сдѣланы изъ приведенныхъ, не подлежащихъ сомнѣнію, фактовъ?

Первый выводъ—что воспитаніе дѣвочекъ дѣло болѣе трудное, чѣмъ воспитаніе мальчиковъ. Дѣвочки скорѣе созрѣваютъ, ходъ ихъ развитія совершается быстрѣе, чѣмъ развитіе мальчиковъ. Уходъ за организмомъ, быстро развивающимся, труднѣе ухода за организмомъ, медленнѣе развивающимся: въ первомъ случаѣ нужно быть особенно насторожѣ; промахъ, ошибку исправить трудно, нѣтъ времени и возможности, слишкомъ быстро все идетъ впередъ; во второмъ случаѣ дѣло легче: противоядіе, если допущена ошибка, можно успѣть дать, и вообще можно лучше наблюдать и оцѣнивать дѣйствіе каждой мѣры при сравнительно медленномъ развитіи, чѣмъ при быстромъ. При послѣднемъ мудрая поговорка: семь разъ примѣрь и одинъ отрѣжь—должна быть соблюдаема съ особенною строгостью; но въ то же время и мѣшкать особенно не слѣдуетъ.

Такъ какъ дѣвочки созрѣваютъ во всѣхъ отношеніяхъ быстрѣе мальчиковъ, то необходимо нѣсколько быстрѣе вести ихъ образованіе и воспитаніе. Дѣвочки и мальчики того же возраста весьма различные люди: въ то время, какъ мальчикъ есть именно мальчикъ и подростокъ, дѣвочка, по своему развитію, пониманію и такту, есть почти взрослая дѣвица. Она такъ быстро схватываетъ, такъ понимаетъ житейскія отношенія, такъ находчива, что мальчику за ней не угнаться. Очевидно, вести образованіе и воспитаніе столь быстро развивающагося и формирующагося организма въ такомъ же, сравнительно медленномъ темпѣ, какъ и образованіе мальчиковъ, было бы ошибочно. Нужно идти нога въ ногу съ природой, не отставать отъ нея, хотя, конечно, не слѣдуетъ ее и опережать.

2. Женщины легче и быстрѣе возбуждаются, быстрѣе развиваютъ свои физическія и духовныя силы, чѣмъ мужчины; онѣ

[1]) Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie.—Marx Lubsien, Schwankungen der psychischen Kapazität. Einige experimentelle Untersuchungen an Schulkinder. 1902. S. 62, 67—73, 74.

быстрѣе и сильнѣе реагируютъ на внѣшнія возбужденія, а вмѣстѣ быстрѣе истощаются, скорѣе мужчинъ теряютъ силы. Относительно быстроты развитія физической силы Риккарди изъ опытовъ съ динамометромъ болѣе, чѣмъ надъ 350 лицами, нашелъ, что 36% мужчинъ обнаружили максимумъ силы правой руки при первомъ, 38% при второмъ и 16,8% при третьемъ напряженіи; у женщинъ тотъ же максимумъ при первомъ напряженіи достигался 57,8%, при второмъ 20,4% и при третьемъ только 9,9%. Для лѣвой руки получились слѣдующіе результаты относительно максимума развитія силы: у мужчинъ 49,8% при первомъ напряженіи, 24,8% при второмъ, 21,9% при третьемъ; у женщинъ 49% при первомъ напряженіи, 36,2% при второмъ и 9,9% при третьемъ. Эти опыты свидѣтельствуютъ за быстрое развитіе силы женщинами при напряженіи и за быстрое ея паденіе и въ то же время указываютъ, что болѣе слабая лѣвая рука мужчинъ обнаруживаетъ въ этомъ отношеніи свойства женской руки. Женщины, по выраженію Фере, предрасположены отъ природы потреблять быстро всю свою силу, у нихъ движенія и эмоціи коротки и сильны и приближаются такимъ образомъ къ рефлексу. А легкая возбудимость и предрасположеніе къ быстрому утомленію—явленія, неразрывно связанныя между собою.

Тотъ фактъ, что вазомоторная система, управляющая чрезъ нервно-мускульную систему произвольной органической жизнью, реагируетъ у женщинъ на возбужденія быстрѣе, чѣмъ у мужчинъ, выразился въ распространенномъ изреченіи, что женское сердце нѣжнѣе мужского. „Говоря иначе, замѣчаетъ Массо, это значитъ, что нервный механизмъ женскаго сердца приходитъ въ раздраженіе и вызываетъ сердцебіеніе подъ вліяніемъ такихъ стимуловъ, которые совершенно не дѣйствуютъ на здоровое мужское сердце. Доказательствомъ большей возбудимости женскаго сердца служитъ фактъ, замѣченный нѣсколькими наблюдателями, что у женщины, при пробужденіи отъ сна, отчетливо выступаетъ ускореніе пульса. Раздраженія, которыя приходится испытывать во время бодрствованія, сильнѣе дѣйствуютъ на сердце женщины, чѣмъ на сердце мужчины". У женщины лицо выразительнѣе, чѣмъ у мужчины, т. е. подвижнѣе, такъ какъ нервно-мускульная система у женщинъ отличается болѣе легкой возбудимостью. Д-ръ Франсисъ Уорнеръ, изслѣдовавшій въ школахъ 60.000 дѣтей, нашелъ, что признаки излишней нервной подвижности чаще встрѣчаются у дѣвочекъ, недостаточная же выразительность у нихъ замѣчается гораздо рѣже, чѣмъ у мальчиковъ. Подвижность женскихъ лицъ обусло-

вливается легкою возбудимостью женщинъ подъ вліяніемъ стимуловъ какъ изъ внѣшняго, такъ и изъ внутренняго міра.

Отсюда же беретъ начало свойство, довольно справедливо приписываемое женщинамъ всѣхъ возрастовъ и временъ—раздражительность, вспыльчивость. Это свойство съ особенною силою выражается у душевно-больныхъ женщинъ, на половинѣ которыхъ бываетъ въ десять разъ больше шуму, чѣмъ на мужской; больныя женщины вообще безпокойнѣе и доставляютъ въ больницахъ гораздо больше хлопотъ, чѣмъ мужчины. Душевно-больныя женщины отличаются и большими разрушительными склонностями, чѣмъ мужчины: онѣ часто рвутъ бѣлье, разламываютъ мебель, бьютъ стекла, портятъ дорожки, деревья, постоянно тараторятъ и бранятся. Въ больницахъ для душевно-больныхъ число женщинъ, требующихъ особаго надзора, а впослѣдствіи и лишенія свободы, далеко превосходитъ число такихъ же мужчинъ. „Одинъ взглядъ на мѣсто прогулокъ больныхъ убѣдитъ всякаго въ справедливости моихъ заявленій. На мужской половинѣ безпорядки сравнительно пустячные, но на женской садовники приходятъ въ отчаяніе: поломанныя деревья, вырванные цвѣты, потоптанныя растенія—все это указываетъ, что больныя-безумныя здѣсь были въ возбужденномъ состояніи духа... То же относительно одежды: паціентки изнашиваютъ ее гораздо быстрѣе паціентовъ“ [1]).

Легкая возбудимостъ неразрывно связывается съ легкою утомляемостью. Чѣмъ быстрѣе напрягаются и тратятся силы, тѣмъ скорѣе наступаетъ утомленіе, и является трудно одолимая потребность въ отдыхѣ.

Указанная черта женскаго организма требуетъ соотвѣтствующаго приспособленія въ женскомъ образованіи. Очевидно, продолжительный, однообразный и напряженный трудъ для женщинъ невыносимъ безъ существеннаго вреда. Быстрѣе развивая свои силы, скорѣе и сильнѣе сосредоточивая свое вниманіе на предметѣ занятій, чѣмъ мальчики, [2]) дѣвочки могутъ много сработать въ періодъ напряженія, а потому требуютъ быстраго хода воспитательной машины и обильнаго содержанія уроковъ; но онѣ быстро утомляются и ранѣе мальчиковъ требуютъ отдыха, перерыва въ работѣ. Экзаменныя напряженія, длящіяся цѣлыя недѣли, иногда

---

[1]) См. въ вышеназванномъ сочиненіи Гевлока Эллиса гл. XIII (Легкая возбудимость женщинъ) и кромѣ того стр. 118.

[2]) Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. — Schwankungen der psychischen Kapazität, Marx Lobsien. 1902. S. 15.

даже болѣе мѣсяца, явно губительны для женскаго организма, часовые уроки, идущіе подрядъ, съ перерывами на 10 минутъ: и составляющіе въ общей сложности 4—5 часовъ, также весьма неудобны. Всѣ подобные порядки были созданы для мужской школы и съ нея безъ всякихъ измѣненій перенесены на женскую школу. Особенности женскаго организма при этомъ совсѣмъ не были приняты во вниманіе. Тамъ, гдѣ женщины работаютъ вмѣстѣ съ мужчинами, обыкновенная шаблонная работа исполняется женщинами не только не хуже мужчинъ, но, пожалуй, лучше и быстрѣе (работы по письмоводству, на почтѣ, телеграфѣ и т. п.); но въ періоды усиленной работы женщины, благодаря своей быстрой истощимости, не въ состояніи соперничать съ мужчинами, хотя бы число рабочихъ часовъ и было уменьшено для нихъ. Трудъ, соотвѣтствующій женской природѣ, это трудъ сильный, энергичный, но непремѣнно съ частыми перерывами и достаточнымъ отдыхомъ; длительность работы, при требованіи сильнаго напряженія, должна быть совершенно исключена въ женскомъ образованіи и воспитаніи. Въ то же время является совершенно необходимой забота о развитіи надлежащей выдержки, о работѣ съ необходимыми перерывами и отдыхомъ, но систематической, направленной къ достиженію одной опрдѣленной цѣли. Быстрая возбудимость влечетъ у женщинъ быстрое развитіе чувствованій Тамъ, гдѣ мужчины остаются еще совершенно спокойными, женщины уже волнуются. Реакція чувствомъ, равно какъ и движеніемъ, у нихъ совершается быстрѣе, чѣмъ у мужчинъ. Очевидно эту сторону женской психики нужно имѣть въ виду при воспитаніи и уходу за правильнымъ развитіемъ чувства посвятить особенно тщательное вниманіе. Нельзя сказать, чтобы мужчины были черствѣе женщинъ сердцемъ, но женское сердце скорѣе возбуждается, быстрѣе доходитъ до высшихъ степеней силы легче принимаетъ односторонній, страстный, фанатическій характеръ и направленіе. Легко у женщинъ создается кумиръ, но зато легко любовь переходитъ въ ненависть. Если оставить безъ культурнаго ухода женское сердце, то оно часто будетъ биться и волноваться по всякимъ пустякамъ, истощая безъ пользы силы и сообщая односторонюю окраску всей душевной жизни женщины. Въ то же время дѣятельность женщины лишится цѣльности и связности, такъ какъ быстро возникающія и усиливающіяся чувствованія будутъ увлекать женщину въ совершенно противоположныя стороны. Окажется разбросанность дѣятельности и слабое вниманіе въ цѣломъ, такъ какъ на каждую отдѣльную дѣятельность придется малое сосредоточеніе силъ.

3. Женскій умъ отличается конкретнымъ и реальнымъ характеромъ: къ отвлеченностямъ и метафизикѣ онъ мало склоненъ. Абстракція и спеціализація мышленія не его удѣлъ. Напротивъ, окружающая дѣйствительность, взятая во всей совокупности своихъ свойствъ, живая человѣческая личность, понимаемая какъ своеобразное сочетаніе различныхъ качествъ — вотъ главные центры женскаго мышленія. Женскій умъ разностороннѣе и живѣе мужского. Есть деревья, корень которыхъ глубоко уходитъ въ землю, и на такомъ одномъ глубокомъ корнѣ держится дерево; а есть такія деревья, у которыхъ нѣтъ одного, глубоко уходящаго въ землю корня, а дерево держится множествомъ корней, раскидывающихся во всѣ стороны и не проникающихъ глубоко въ землю. Деревья второго вида держатся не меньше прочно, чѣмъ и деревья перваго: что одни выигрываютъ въ глубинѣ, то другія замѣняютъ широтой. Глубина, а вмѣстѣ отвлеченность и нѣкоторая односторонность—характерная черта мужского ума; разносторонность и вмѣстѣ конкретность — отличительная черта женскаго ума. Все общее и отвлеченное, до чего можно доходить путемъ длинныхъ умозаключеній, мало трогаетъ женскій умъ; но все непосредственное, живое, конкретное для нихъ очень убѣдительно.

Американскій профессоръ Джестро предложилъ 50 студентамъ и студенткамъ (по 25 каждаго пола) написать съ возможною скоростью 100 словъ. Предложеній писать не дозволялось. Получилось такимъ образомъ 5.000 словъ, изъ которыхъ почти 3.000 оказались одинаковыми, обнаруживая тѣмъ, какъ велика общность нашихъ мыслей. Эта общность сильнѣе выражена у женщинъ: въ то время, какъ мужчины употребили 1.375 различныхъ словъ, ихъ товарищи-женщины лишь 1.123. Изъ 1.266 только по разу употребленныхъ словъ 29,8% пришлось на мужчинъ и 20,8%—на женщинъ. Группа, къ которой слѣдуетъ отнести самое большое число словъ, употребленныхъ мужчинами, представляетъ названія изъ царства животныхъ, а женщинами — названія частей одежды и фабрикъ. Названія пищи у мужчинъ встрѣчаются 53 раза, а у женщинъ 179 разъ. Изъ своего опыта проф. Джестро вывелъ такое общее заключеніе, что „женская мысль съ вниманіемъ относится къ непосредственно окружающему міру, къ продуктамъ законченнымъ, ко всему, что служитъ для украшенія, ко всему индивидуальному и конкретному; мысль же мужчинъ тяготѣетъ въ сторону предметовъ и явленій болѣе отдаленныхъ, объяснимыхъ, полезныхъ, общихъ и абстрактныхъ“.

Конечно, опытъ проф. Джестро численно очень не великъ,

но дѣло въ томъ, что онъ совершенно сходится въ своемъ характерѣ и смыслѣ съ безчисленными наблюденіями надъ свойствами женскаго ума и отъ согласія съ ними получаетъ особый вѣсъ и значеніе.

Согласно съ общимъ быстрымъ ходомъ всей жизни женщинъ, и умъ ихъ дѣйствуетъ быстрѣе мужского. Роменсъ опредѣлялъ быстроту чтенія у различныхъ лицъ: онъ предлагалъ одинъ и тотъ же отрывокъ различнымъ хорошо образованнымъ лицамъ и просилъ прочесть его съ возможной быстротой, давая 10 секундъ на 20 строкъ. По истеченіи срока, испытуемое лицо, мужчина или женщина, безъ книги должно было написать тотчасъ же все, что запомнило изъ прочитаннаго. Въ этихъ опытахъ преимущество обыкновенно оставалось за женщинами. Одна дама, напримѣръ, могла прочесть предложенный ей отрывокъ ровно въ 4 раза быстрѣе своего мужа и лучше передала даже ту небольшую часть его, которую успѣлъ прочесть за эти $2^1/_2$ секунды ея мужъ. Но оказалось, что эта быстрота вовсе не составляетъ доказательства силы ума, такъ какъ нѣкоторые изъ крайне медленно читавшихъ были людьми очень выдающимися по своимъ умственнымъ способностямъ.

Можно сказать, что вообще за женщинами слѣдуетъ признать способность быстраго пониманія и болѣе точнаго выраженія. Знаменитый врачъ Керри замѣтилъ, что когда къ нему приходилъ за совѣтомъ какой-нибудь работникъ съ женой, онъ всегда получалъ наиболѣе точныя объясненія отъ женщины, такъ какъ умъ мужчины двигался для этого слишкомъ медленно. Подобныя наблюденія составляютъ нерѣдкость во врачебной практикѣ. Парижскіе юристы, повидимому, также нашли, что объясняться съ женщиной можно съ большимъ успѣхомъ, а потому отсылаютъ своихъ кліентовъ изъ рабочихъ со словами: „пришлите мнѣ свою жену". — Въ чужой странѣ, при недостаточномъ знаніи языка, иностранца скорѣе пойметъ и объяснитъ ему нужное женщина, чѣмъ мужчина.

При быстротѣ воспріятія и реакціи, женскій умъ отличается меньшею творческою силою. Не говоря уже о слабости творчества женщинъ вообще въ наукѣ, искусствѣ и религіи, что можетъ быть до нѣкоторой степени объясняемо долговременнымъ слабымъ образованіемъ женщинъ, въ самыхъ простыхъ вещахъ женщины обнаруживаютъ мало творчества и разнообразія въ дѣятельности. Различныхъ словъ, употребляемыхъ женщинами, оказалось, по изслѣдованію проф. Джестро, менѣе числа словъ, употребляемыхъ мужчинами; одинаковыя ассоціаціи, по изслѣ-

дованіямъ, чаще встрѣчаются среди дѣвушекъ, чѣмъ среди юношей; рисунки мужчинъ отличаются большимъ разнообразіемъ, чѣмъ рисунки женщинъ. Этотъ послѣдній фактъ былъ дознанъ путемъ спеціальнаго изслѣдованія 500 лицъ, мужчинъ и женщинъ, которымъ было предложено начертить безъ посторонней помощи 10 рисунковъ.

Въ связи съ меньшимъ даромъ творчества находится замѣченная большая устойчивость женскаго организма, преобладаніе въ немъ родовыхъ свойствъ и значительная измѣняемость мужского организма. И физическія, и умственныя особенности мужчинъ измѣняются въ болѣе значительныхъ предѣлахъ, чѣмъ такія же особенности женщинъ. Въ настоящее время считается вообще безспорнымъ фактомъ, что самцы проявляютъ большее стремленіе къ измѣняемости, чѣмъ самки. Уроды чаще бываютъ мужского, чѣмъ женскаго пола. Если наудачу взять 100 мужчинъ и 100 женщинъ, то окажется, что женщины болѣе похожи одна на другую, чѣмъ мужчины. Всевозможныя аномаліи, въ томъ числѣ и половыя и умственныя, чаще наблюдаются у мужчинъ, чѣмъ у женщинъ. „Мужчины, слѣдовательно, въ органической эволюціи играютъ роль элемента менѣе устойчиваго и болѣе прогрессивнаго; женщины—элемента болѣе устойчиваго и консервативнаго“ (Эллиссъ) [1]).

Указанныя свойства женскаго ума даютъ основаніе для трехъ педагогическихъ выводовъ. Первый выводъ — учебный женскій курсъ долженъ быть реальнаго характера. Тотъ филолого-грамматическій курсъ, который равно господствуетъ и въ мужскихъ и въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, мало пригодный и для мужскихъ заведеній, совершенно непригоденъ въ женскихъ. Основами учебнаго женскаго курса должны быть не грамматика и не математика, а внѣшняя природа, антропологія, словесность, исторія и Законъ Божій (женщины по давнему и справедливому наблюденію — благочестивый полъ). Въ сознаніи женщины реальная окружающая среда и человѣческая личность занимаютъ такое видное, господствующее положеніе, что правильный учебный курсъ можетъ быть построенъ только на этихъ основахъ.

Второй выводъ: женскій учебный курсъ долженъ быть энциклопедичнѣе мужского. Не нужно бояться вводить въ женскій

[1]) Вообще о душевныхъ особенностяхъ женщинъ, въ томъ числѣ и умственныхъ, кромѣ сочиненій, поименованныхъ выше, см. Каптеревъ, Душевныя свойства женщинъ. Спб. 1895; Dr. Ritter, Erziehungs-und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen. Weimar, 1897. S. 129—167; Геймансъ, Психологія женщины. Спб. 1911; Скойтенъ, Воспитаніе женщины. Спб. 1911; Хвостовъ, Женщина. Москва, 1914.

учебный курсъ, въ дополненіе къ основнымъ предметамъ, вспомогательные, связанные съ основными. Такіе предметы только освѣжатъ курсъ, сдѣлаютъ его интереснѣе для учащихся. Слишкомъ сильное сосредоточеніе ума на предметахъ совершенно однородныхъ, какъ то бываетъ въ мужскихъ школахъ (древніе языки или математика), придающее всему образованію односторонній и отвлеченный видъ, совершенно неумѣстно въ женской школѣ. Побольше наблюденій органами внѣшнихъ чувствъ; побольше серьезныхъ размышленій о фактахъ опыта и наблюденія; строгая постепенность, опирающаяся на наглядность, при сообщеніи отвлеченностей, побольше разнообразія—вотъ требованія женскаго образовательнаго курса.

Третій выводъ: если въ каждомъ учащемся слѣдуетъ высоко цѣнить каждое проявленіе творчества, къ какой бы области оно ни относилось, потому что въ творчествѣ источникъ развитія и счастія человѣчества, то его особенно высоко нужно цѣнить въ женщинахъ, всячески поощрять и поддерживать, такъ какъ это драгоцѣнное свойство человѣческаго духа у женщинъ понынѣ выражается слабѣе, чѣмъ у мужчинъ. Женщины, несомнѣнно, религіознѣе мужчинъ, но всѣ болѣе или менѣе крупныя религіи основаны мужчинами; даже религіозныя секты въ весьма маломъ числѣ основаны женщинами, а въ громадномъ большинствѣ мужчинами. Женщины много занимаются музыкой, музыкальныя упражненія входятъ въ составъ женскаго общеобразовательнаго курса; но, несмотря на то, музыкальное творчество есть главнымъ образомъ дѣло мужчинъ; даже поварское искусство болѣе обязано мужчинамъ, чѣмъ женщинамъ, хотя женщины, въ громадномъ большинствѣ, ближе стоятъ къ кухнѣ, чѣмъ мужчины. Такимъ образомъ, не говоря о наукѣ и другихъ видахъ искусства и творчества, и въ тѣхъ областяхъ, которыя, повидимому, наиболѣе близки и интересны женщинѣ, въ религіи, музыкѣ и кулинаріи, творчество женщины слабо. Поэтому поддержка и развитіе женскаго творчества должны составлять весьма видную и серьезную задачу педагога.

4. Многія чувствованія у женщинъ имѣютъ гораздо большее значеніе въ общемъ ходѣ жизни, чѣмъ у мужчинъ. Такъ, несомнѣнно чувство любви въ исторіи каждой женщины занимаетъ несравненно виднѣйшее мѣсто, чѣмъ въ исторіи мужчины. У женщинъ это чувство болѣе глубоко, тѣснѣе связано со всѣмъ ихъ организмомъ, шире и разностороннѣе по своимъ слѣдствіямъ. Поэтому и потребность въ любви у женщинъ серьезна и глубока. Точно также религіозное чувство гораздо сильнѣй у женщинъ, чѣмъ

у мужчинъ. Женщины издавна и не безъ основанія слывутъ набожнымъ поломъ, являясь главною опорою духовенства и религіознаго уклада жизни.

Нѣкоторыя другія чувствованія, какъ, напримѣръ, стыдливость, застѣнчивость, сострадательность къ слабымъ и малымъ существамъ, боязливость, любовь къ дѣтямъ, имѣютъ несравненно большее значеніе въ жизни женщинъ, чѣмъ мужчинъ. Отсюда получается перевѣсъ чувства въ жизни женщины надъ умственными процессами, особенная своеобразная окраска всего душевнаго склада женщины, ея готовность и склонность во всемъ руководиться чувствомъ, давать ему первое мѣсто, и мало интересоваться тѣмъ, что прямо не затрогиваетъ чувства. Женщина быстро, сравнительно съ мужчиной, утомляется, скорѣе требуетъ отдыха, неспособна къ продолжительному напряженію своихъ силъ. Но это тогда и тамъ, когда и гдѣ не затрогиваются ея чувства. Разъ чувство затронуто и затронуто сильно, женщина проявитъ необыкновенную энергію, неутомимость, выносливость, при продолжительномъ напряженіи всѣхъ силъ. Мать у постели больного ребенка часто является настоящей героиней, безсмѣнно проводящей возлѣ больного безсонныя ночи, борющейся изо всѣхъ силъ за жизнь любимаго существа. Такого высокаго и продолжительнаго напряженія силъ не выдержать и мужчинѣ. Вообще въ союзѣ съ чувствомъ, по побужденію непосредственнаго чувства, женщина можетъ сдѣлать очень многое; противъ же чувства она сдѣлаетъ очень мало, особенно если какое-либо мнѣніе или дѣйствіе возбуждаетъ въ ней неудовольствіе. Тогда убѣдить ее въ справедливости мнѣнія и необходимости соотвѣтственнаго съ нимъ дѣйствія будетъ очень трудно.

Указанной чертой духовнаго склада женщины педагогическій процессъ измѣняется. Все, что питаетъ чувство, привлекаетъ женщинъ, потому что отвѣчаетъ ихъ насущной духовной потребности. Считаться съ указаннымъ свойствомъ необходимо; стремиться подавить его или ослабить было бы напраснымъ трудомъ. Само по себѣ это свойство не заключаетъ ничего вреднаго; но весьма важно просвѣтить и облагородить женское чувство, сдѣлать его широкимъ, чуждымъ эгоистическихъ элементовъ; по своей природѣ чувство тѣсно связывается съ удовольствіемъ и неудовольствіемъ переживающаго его лица; женскія чувствованія, при ихъ глубинѣ, носятъ органическій и личный характеръ, довольно узки и легко могутъ выродиться въ эгоизмъ весьма невысокаго разбора. Нужно ихъ просвѣтить, расширить, дать имъ чисто гуманныя основанія. А все это возможно сдѣлать путемъ соотвѣт-

ствующаго, правильно поставленнаго, образованія и самаго внимательнаго отношенія къ развитію женскаго чув тва и всему тому, что разумѣется подъ словомъ собственно воспитаніе.

В.

Видоизмѣненія образовательнаго процесса подъ вліяніемъ національныхъ свойствъ народовъ.

Каждый народъ есть собирательная особь, имѣющая свои особенности, неизбѣжно вліяющія на характеръ образовательнаго процесса. Народными устоями служатъ народные языкъ, религія, бытъ, въ связи съ строемъ школы и состояніемъ народной культуры вообще, матеріальной и духовной.

Народный языкъ находится въ самой тѣсной связи съ народной жизнью, съ преобладающими занятіями и склонностями народа, свойствами населяемой имъ страны, особенностями его мышленія и взглядовъ, съ исторіей народа. Въ народномъ языкѣ отражается не только запасъ знаній народа, но и характеръ его мышленія, обозначаются точки зрѣнія на предметы и явленія, тѣ стороны, на которыя преимущественно обращается вниманіе народомъ, тѣ свойства, по которымъ онъ судитъ о предметахъ. Коротко, каждый, сколько-нибудь развитой, языкъ заключаетъ въ себѣ двѣ существенно важныя и различныя стороны: собраніе результатовъ народнаго мышленія, народнаго творчества, словомъ, всей душеьной народной дѣятельности, и собраніе способовъ мышленія, указаніе точекъ зрѣнія на предметы, своеобразную логику, особенное построеніе разсужденія.

Понятно, что усвоеніе народнаго языка есть усвоеніе народной души, духовное пріобщеніе себя къ тому великому цѣлому, которое называется извѣстнымъ народомъ и говоритъ на извѣстномъ языкѣ; усвоить народный языкъ значитъ усвоить и извѣстную культуру, пріобрѣтенныя народомъ знанія, а вмѣстѣ и народный способъ мышленія, намѣченныя въ языкѣ руководящія точки зрѣнія на весь міръ. Прежде всего, чрезъ языкъ народъ отливаетъ отдѣльную дѣтскую душу въ народный общій типъ; чрезъ языкъ онъ втискиваетъ и умъ и чувство дѣтей въ опредѣленныя твердыя рамки, изъ которыхъ бываетъ довольно трудно выбиться и взрослому, когда позднѣе онъ сознаетъ тѣсноту и недостаточность этихъ рамокъ. Замѣчательно, что дѣти не безъ сопротивленія входятъ въ твердыя рамки народной рѣчи, ихъ творчество возмущается налагаемыми на ихъ умъ оковами грамматики взрослыхъ: дѣти сначала пытаются обыкновенно со-

здать свой языкъ, сочиняютъ множество своихъ собственныхъ словъ, по своему склоняютъ и спрягаютъ слова взрослыхъ и своеобразно сочетаютъ ихъ въ предложеніи; но подъ вліяніемъ взрослыхъ, совсѣмъ не хотящихъ знать своеобразнаго дѣтскаго языка, не понимающихъ его и не желающихъ понять, дѣти обуздываютъ свою склонность къ творчеству въ области слова, бросаютъ свой выдуманный языкъ и кончаютъ тѣмъ, что пріучаются правильно говорить на языкѣ окружающихъ ихъ взрослыхъ, т. е на народномъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ все, что есть въ языкѣ важнаго и характернаго, впитывается въ дѣтскую душу и формируетъ ее по проникающему языкъ народному типу.

Вторая основа народной жизни есть народная религія. Въ ней выражаются идеальныя стремленія народа; въ ней народъ отвлекается отъ своихъ будничныхъ дѣлъ, ежедневныхъ занятій и возносится въ идеальный міръ. По своимъ элементамъ религіи суть весьма сложныя явленія; поэтому первенствующее значеніе въ нихъ могутъ получать весьма различныя черты. Самое существенное въ религіи—отношеніе ея къ нравственности, разуму и общій характеръ, свѣтлый, радостный, бодрящій, или мрачный, суровый, подавляющій. Въ этихъ особенностяхъ религій выражается различіе народнаго характера, склада народнаго ума, народной души и степени ея культурности. Каковъ народъ, таковъ и его Богъ, такова и его религія. Разные народы, держащіеся по названію одной и той же религіи, напримѣръ, христіанской, на самомъ дѣлѣ исповѣдываютъ различныя. Христіанская религія итальянцевъ, нѣмцевъ, англичанъ и русскихъ далеко не одна и та же религія, хотя, конечно, и имѣетъ много сходнаго, какъ есть не мало сходства между названными народами, ихъ исторіей и культурой. Точно такъ же христіанство различныхъ вѣковъ было не одною и тою же религіей.

Взрослые передаютъ дѣтямъ народную религію, какъ передаютъ и языкъ. Творчества дѣтей въ религіозной области такъ же не допускается, какъ и въ области языка; отъ дѣтей требуютъ, чтобы они вѣровали и спасались не на свой собственный ладъ, а какъ ихъ учатъ, какъ имъ внушаютъ. Дѣтскихъ религіозныхъ идеаловъ не допускается: религіозные идеалы должны быть не личными, а народными. Какъ предки думали о Богѣ и жизни, какъ думаютъ отцы, такъ же должны вѣровать и дѣти. Попытки дѣтскаго религіознаго творчества, какъ и дѣтской своеобразной рѣчи, бываютъ, но подавляются взрослыми еще скорѣе и суровѣе, чѣмъ въ области языка, изъ боязни, какъ попущеніемъ такихъ попытокъ не прогнѣвить Бога. Дѣтское рели-

гіозное творчество замираетъ еще скорѣе, чѣмъ творчество дѣтей въ области языка, и въ области религіи дѣти быстро приводятся къ обычаямъ взрослыхъ, такъ же погружаются въ религіозные обряды и церемоніи, такъ же начинаютъ бояться собственнаго разума и его свободныхъ независимыхъ сужденій, какъ боятся всего этого въ большинствѣ и взрослые.

Въ то же время нельзя не признать, что единство вѣры есть одна изъ могучихъ связей народности: въ народной вѣрѣ отдѣльная личность сливается съ народной душой въ ея стремленіи къ идеальному міру. Понятно поэтому, какъ глубоко и сильно вліяютъ свойства религіозной вѣры на все развитіе дѣтской личности. Совсѣмъ небезразлично для формированія дѣтской психики, что таитъ въ себѣ народная религія: свободу для ума, радость и любовь для сердца, глубокія внутреннія возбужденія и высоко идеальные призывы, или стѣсненіе, суровость, требованія строгаго духовнаго повиновенія, соединенныя съ пышными церковными церемоніями.

Какъ небесныя дѣла каждой личности устроятся для нея, помимо ея желанія и воли, народной религіей, такъ земныя опредѣляются установившимся порядкомъ семейной, общественной и государственной жизни, бытомъ, культурой, историческими преданіями. Дитя входитъ въ готовыя и весьма твердыя формы жизни и быта; взрослые къ нимъ очень привыкли и на измѣненія соглашаются не легко. Какъ новшество въ вѣрѣ носитъ названіе ереси и влечетъ за собой для еретика не особенно завидное положеніе, такъ и новшества въ семейномъ, общественномъ и государственномъ строѣ и бытѣ также не особенно поощряются, и нововводителямъ часто приходится плохо. Старшее поколѣніе въ народѣ, дѣды и отцы, унаслѣдовавъ отъ безконечнаго ряда предковъ языкъ, религію, строй семьи, общества и государства, вообще народную культуру, сжилось со всѣми этими порядками и формами, составляющими основу его дѣятельности, пропиталось, проникло ими. Понятно, что старшее поколѣніе передаетъ эти устои младшему невольно, неизбѣжно, какъ народную святыню; оно говоритъ постоянно на языкѣ страны и на другомъ говорить не можетъ. Оно всѣмъ сердцемъ исповѣдываетъ народную вѣру, страшась всякаго уклоненія отъ нея, какъ погибельной ереси; оно срослось съ формами быта, съ извѣстнымъ семейнымъ, общественнымъ и государственнымъ укладомъ жизни и плохо представляетъ возможность иного строя всѣхъ жизненныхъ распорядковъ. Естественно, что оно безсознательно, ненамѣренно, но совершенно неизбѣжно и съ страшною силою

давитъ на формировку подрастающихъ поколѣній въ извѣстномъ направленіи, т. е. въ духѣ народности, народнаго типа. Тотъ, кто родится среди даннаго народа и живетъ съ нимъ, будетъ дышать его воздухомъ, впитывать его воззрѣнія. Каждый неизбѣжно есть сынъ своей страны и своего народа Поэтому понятно, что и въ образованіи народа всѣ тѣ предметы, которые касаются народа, его исторіи и быта, часто выдвигаются на первый планъ.

Г.

Видоизмѣненіе образовательнаго процесса подъ вліяніемъ личныхъ свойствъ образуемыхъ.

Наряду съ вліяніемъ внѣшней природы и общественной среды, пола и возрастовъ, есть еще не менѣе необходимый родъ вліяній, измѣняющихъ образовательный процессъ, именно воздѣйствіе личныхъ свойствъ воспитываемыхъ. Не только каждый народъ все воспринимаетъ по своему и обо всемъ думаетъ по своему, но и каждый человѣкъ. Каждая, самая скромная, личность есть свой особенный міръ, съ своими чувствованіями и намѣреніями, своеобразными помыслами и стремленіями; каждый человѣкъ неискоренимый субъективистъ: у каждаго свой характеръ, свой вкусъ, свои особенные органы внѣшнихъ чувствъ, свое здоровье и болѣзни, особенные умъ, память и фантазія. Когда смотришь на толпу, имѣешь дѣло съ массой людей, поражаешься ея однообразіемъ, одинаковостью стремленій и дѣйствій, подражательностью ея членовъ. Тогда ищешь, ищешь чего-либо своеобразнаго, особеннаго, личнаго и не находишь, какъ будто людская толпа простое стадо животныхъ, куча овецъ, подпрыгивающихъ тамъ, гдѣ подпрыгнулъ вожакъ. Совсѣмъ иное дѣло, когда имѣешь дѣло съ немногими отдѣльными личностями и когда тщательно къ нимъ присматриваешься: тогда открывается удивительное явленіе—разница во взглядахъ, споры и взаимное непониманіе, которые возрастаютъ почти съ каждой минутой; каждая личность представляется крѣпостью, въ которую никто посторонній проникнуть не можетъ, которую покорить невозможно. Каждый говоритъ свое и всѣхъ другихъ понимаетъ весьма плохо, безцеремонно извращая ихъ мысли и слова и приспособляя ихъ къ своимъ, подчасъ самымъ удивительнымъ образомъ.

Въ чемъ заключаются источники личныхъ свойствъ? Почему они неизбѣжны въ каждомъ человѣкѣ? Источники личныхъ

свойствъ заключаются въ наслѣдственности и особенностяхъ первоначальныхъ вліяній на дитя.

Наслѣдственность у каждаго своя, особенная. Въ крови, въ тѣлѣ, въ душѣ каждаго живутъ безчисленные предки, оставившіе своему потомку въ наслѣдство различныя свойства и предрасположенія къ извѣстнымъ дѣятельностямъ. Этими свойствами каждый человѣкъ предопредѣленъ въ своемъ характерѣ, въ своихъ поступкахъ и жизни. Нельзя по своей волѣ сдѣлаться умнымъ, или красивымъ, или сильнымъ, или добрымъ; всѣ такія свойства въ насъ предопредѣлены живущими въ насъ предками. У каждаго свои предки съ особенными свойствами; поэтому и потомки такихъ предковъ являются своеобразными личностями.

Въ одной и той же семьѣ наслѣдственность бываетъ различная. Предки тѣ же самые, но передача ими своихъ свойствъ потомкамъ бываетъ различной: у одного изъ потомковъ проявляются съ особенною силою свойства одного предка, ближайшаго, а у другого — отдаленнаго. Особенно замѣтное неравновѣсіе замѣчается по отношенію къ наслѣдованію отцовскихъ и материнскихъ свойствъ. Затѣмъ, родители, ихъ организмъ и соціальное положеніе не остаются неизмѣнными: съ каждымъ годомъ родители становятся старше, переносятъ болѣзни и различныя огорченія, переселяются изъ мѣста въ мѣсто, съ квартиры на квартиру, глупѣютъ или умнѣютъ съ теченіемъ времени, становятся состоятельнѣе или бѣднѣе, заводятъ новыя знакомства и т. д. Все это вліяетъ на врожденныя свойства новыхъ членовъ семьи, а съ другой — создаетъ особый, второй источникъ личныхъ свойствъ — своеобразныя, неповторяющіяся впечатлѣнія на родившихся дѣтей, воспитаніе ихъ среди такихъ условій, которыхъ не было при воспитаніи старшихъ дѣтей и не будетъ при воспитаніи младшихъ. Эти своеобразныя впечатлѣнія глубоко западаютъ въ нѣжную дѣтскую душу, способствуя ея образованію въ извѣстныхъ направленіяхъ. Каждый знаетъ, какъ вліятельны и неискоренимы раннія дѣтскія впечатлѣнія и привычки, какую большую власть онѣ имѣютъ надъ дѣтской душой и какъ сильно опредѣляютъ весь складъ человѣка, а вмѣстѣ и всю его дальнѣйшую судьбу. А при непрерывной измѣнчивости родительскихъ организмовъ и всей домашней обстановки раннія дѣтскія впечатлѣнія разныхъ дѣтей, принадлежащихъ и къ одной и той же семьѣ, не могутъ быть одинаковыми.

Личныя особенности съ наибольшей отчетливостью наблюдаются въ томъ случаѣ, когда онѣ состоятъ, главнымъ образомъ, въ какой-либо одной выдающейся чертѣ и соотвѣтствующей ей

дѣятельности. Такъ, бываютъ дѣти съ явною преобладающею наклонностью къ наблюденію и изученію природы—насѣкомыхъ, растеній, животныхъ, звѣздъ и т. п., которыя каждую свободную минуту употребляютъ на любимое занятіе; бываютъ дѣти, выдающіяся своею способностью къ счету и математикѣ, къ изученію языковъ, къ состраданію къ другимъ, къ твердости и выдержкѣ дѣйствій и т. п. Тѣ измѣненія, которыя вносятъ эти преобладающія личныя черты въ образовательный процессъ, совершенно очевидны даже для не внимательнаго наблюдателя.

Но не всегда личныя особенности выражаются такъ явно: часто личныя свойства бываютъ менѣе бросающимися въ глаза. Такъ именно бываетъ, когда личныя особенности заключаются не въ преобладаніи одной какой-либо черты, а въ извѣстномъ сочетаніи нѣсколькихъ свойствъ, въ ихъ группировкѣ и относительной вліятельности. Иной отличается мягкостью характера и обходительностью въ соединеніи съ хитростью и значительною эгоистичностью, иной прямотою въ сужденіяхъ и дѣйствіяхъ, доходящею нерѣдко до рѣзкости и грубости, въ соединеніи съ глубокою благожелательностью и неизмѣнною готовностью помочь, выручить человѣка. У одного умственная ограниченность и отчасти тупость сопровождается большою памятью и временными проблесками какого-то своеобразнаго остроумія, при безпредѣльной усидчивости, трудолюбіи и честности; у другого чрезвычайно богата творческая способность, но память довольно плоха и рѣшительно нѣтъ безпристрастія въ отношеніяхъ къ людямъ и усидчивости въ работѣ. Подобныя сочетанія личныхъ свойствъ безчисленны, и ихъ постигнуть и опредѣлить гораздо труднѣе, чѣмъ какую-либо одну выдающуюся черту, такъ какъ онѣ выражаются не столь рельефно и область ихъ приложенія несравненно обширнѣе, чѣмъ первыхъ.

Тѣмъ не менѣе всѣ личныя особенности сказываются довольно рано, и внимательному наблюдателю онѣ открываютъ себя во множествѣ явленій. Спросите наблюдательную мать про ея маленькихъ дѣтей, одинаковы ли они? Она вамъ отвѣтитъ: нѣтъ, различныя, и перечислитъ особенности каждаго. Спросите толковаго школьнаго учителя объ усвоеніи учениками или ученицами его класса однихъ и тѣхъ же уроковъ, о вліяніи уроковъ на развитіе дѣтей, и онъ вамъ отвѣтитъ, что дѣти воспринимаютъ и развиваются неодинаково, каждый изъ урока усвояетъ лучше то, къ чему онъ больше подготовленъ, что больше отвѣчаетъ его природѣ, его личнымъ свойствамъ. Дайте дѣтямъ того же возраста

и пола прочитать одну книгу, поставьте ихъ предъ однимъ и тѣмъ же событіемъ, и потомъ спросите, что они вычитали изъ книги, что замѣтили въ событіи, и вы получите разные отвѣты: каждый по своему пойметъ и книгу и событіе. Личныя особенности даютъ себя чувствовать всюду, на каждомъ шагу.

Такъ какъ образовательный процессъ есть не что иное, какъ формировка и усовершенствованіе личности, то онъ, очевидно, долженъ постоянно имѣть въ виду личныя свойства образуемыхъ. Прежде всего, на эти личныя свойства должна обратить вниманіе семья. Хотя семья и строится на общихъ народныхъ началахъ и воспитываетъ въ духѣ народности, тѣмъ не менѣе она много можетъ помочь развитію личныхъ свойствъ: она легко можетъ отлично изучить ихъ и, въ случаѣ признанія ихъ цѣнными, отыскать достаточное время для соотвѣтствующихъ упражненій, дать нужное руководство, необходимыя пособія, словомъ, пещись о цѣнныхъ личныхъ свойствахъ, беречь и лелѣять ихъ.

Школѣ трудно содѣйствовать развитію личныхъ свойствъ при ея фабричной организаціи; но и она можетъ кое-что сдѣлать въ этомъ отношеніи, именно: не переутомлять учащихся обязательными курсами и занятіями, оставляя время для упражненій учащихся въ предметахъ по ихъ личному желанію; вводить въ учебный курсъ, по возможности, больше факультативныхъ предметовъ, вообще стараться о томъ, чтобы устроить больше параллельныхъ курсовъ, между которыми учащіеся могли бы дѣлать выборъ; устроять различные кабинеты, гербаріи, музеи, библіотеки или систематическіе подборы книгъ по разнымъ отраслямъ вѣдѣнія и всячески поощрять учащихся къ свободнымъ занятіямъ, причемъ учащіеся могутъ образовывать съ этою цѣлью различные кружки и товарищества.

Конечно, и въ семьѣ, и въ школѣ легко можетъ оказаться недостаточно внимательное отношеніе къ личнымъ свойствамъ: возможно преобладаніе національныхъ или общечеловѣческихъ свойствъ. Развитіе личныхъ свойствъ во всю ихъ ширину и глубину нужно признать первою и священною обязанностью самихъ личностей. Насколько онѣ сознали силу и цѣнность этихъ свойствъ, пусть заботятся сами объ ихъ развитіи и въ семьѣ, и въ школѣ. Но особенно заботы о личномъ усовершенствованіи должны быть выдвинуты на первый планъ съ окончаніемъ школьнаго обязательнаго образованія. Тогда каждый человѣкъ получаетъ много свободы, тогда на досугѣ онъ и можетъ заняться усовершенствованіемъ своей личности. То, что обыкновенно называется самообразованіемъ, должно, по-настоящему, заключаться не столько

въ пополненіи разныхъ пробѣловъ въ полученномъ обязательномъ образованіи, сколько въ упражненіяхъ для развитія своихъ личныхъ свойствъ. Пробѣлы можно пополнять безъ конца, такъ какъ знаніе безгранично, а прорѣхъ въ немъ всегда много; но и при возможной полнотѣ знаній человѣкъ можетъ достигнуть лишь учености, но не развитія и укрѣпленія своей личности. Послѣдняя можетъ быть создана лишь соотвѣтствующими упражненіями личныхъ свойствъ. А что такое человѣкъ безъ достаточнаго развитія личныхъ свойствъ? Безличная личность, какое-то живое ходячее противорѣчіе и, во всякомъ случаѣ, нѣчто весьма тусклое, блѣдное, мгновенно и безслѣдно исчезающее въ массѣ. Не такими людьми дѣлается исторія, не о такихъ людяхъ хлопочетъ педагогика, ставя себѣ цѣлью усовершенствованіе личности. Ея задача—вырастить такого общественника, который имѣлъ бы нѣчто свое, свою особенную, личную, духовную физіономію, который не только количественно увеличивалъ бы творчески дѣятельную силу человѣчества, но и качественно, внося въ нее разнообразіе, новые элементы и черточки. Безъ личнаго индивидуальнаго начала, хотя и подчиняющагося закону, не можетъ развиваться духовная жизнь.

Д.

Видоизмѣненія образовательнаго процесса по возрастамъ.

Всѣ выше разсмотрѣнныя свойства человѣческой природы подлежатъ еще измѣненіямъ по возрастамъ. Какую же общую картину представляетъ образовательный процессъ въ тѣ различные возрасты, въ которые онъ совершается? Какія главныя измѣненія въ немъ происходятъ? Нѣтъ никакого сомнѣнія, что наблюдающіе за развитіемъ и формировкой человѣческой личности довольно ясно представляютъ эту картину и ея главнѣйшія перемѣны. На первыхъ порахъ дитя вполнѣ безпомощно; за нимъ долженъ быть самый тщательный уходъ; все должно быть дано ему, иначе оно погибнетъ. Каково будетъ это дитя,—здоровое или слабое, больное, крѣпкое, сильное, умное или глупое, доброе или злое—ничего неизвѣстно; нужно, чтобы дитя выжило, а тамъ видно будетъ, что изъ него выйдетъ. Помаленьку дитя набирается силъ, становится на свои ноги; но еще долго его природа, его наслѣдственныя личныя особенности остаются неясными. Поэтому ничего не остается воспитателямъ, какъ только давать пищу, матеріалъ для всесторонняго саморазвитія дитяти, для обнаруженія всѣхъ его свойствъ. Мало-по-малу свойства

обнаруживаются; между ними оказываются удобныя и неудобныя. Что дѣлать? Бороться прямо съ неудобными невозможно, потому что воспитываемый никакихъ своихъ недостатковъ не замѣчаетъ и продолжаетъ равно жить всѣми своими свойствами, какъ хорошими, такъ и дурными. У него пока нѣтъ еще критики ни себя, ни другихъ: себя онъ еще не познавалъ, сдерживать себя не умѣетъ. На попытки ограниченія дурныхъ своихъ свойствъ онъ смотритъ, какъ на стѣсненіе своей свободы, на насильственное угнетеніе своей личности. Слѣдовательно, воспитываемый продолжаетъ развиваться всѣмъ своимъ существомъ, а бороться съ его недостатками можно пока косвенно, устрояя обстановку дитяти такъ, чтобы получаемыя имъ впечатлѣнія способствовали его благу, а не вреду, содѣйствовали бы усовершенствованію его личности. Такая обстановка будетъ состоять въ гигіеническомъ помѣщеніи, добромъ товариществѣ, хорошемъ ученіи и т. п.

Мало-по-малу у воспитываемаго пробуждается критическое отношеніе и къ другимъ и къ себѣ: онъ начинаетъ замѣчать разные недочеты и въ себѣ и въ другихъ. Если педагогическій процессъ совершался правильно, то сознаніе недочетовъ вызываетъ обыкновенно намѣренное желаніе усовершенствованія и своей личности и другихъ и цѣлый рядъ мѣръ, направленныхъ къ осуществленію этого желанія. Самоусовершенствованіе становится прямою задачею жизни и дѣятельности и выражается во множествѣ дѣйствій: въ порядкѣ жизни, въ знакомствахъ, занятіяхъ и пр. Чѣмъ острѣе критическое отношеніе къ дѣйствительности, къ дѣятельности другихъ и къ своей личности, тѣмъ живѣе бываетъ сознаніе потребности усовершенствованія всей окружающей среды, господствующихъ въ ней порядковъ и самоусовершенствованія собственной личности. Критика и самоусовершенствованіе нераздѣльны.

Такимъ образомъ, образовательный процессъ въ общемъ своемъ ходѣ и основномъ психологическомъ смыслѣ представляетъ двѣ главныя эпохи, или два періода: саморазвитія и самоусовершенствованія, вѣры и критики, непосредственнаго, наивнаго, довѣрчиваго отношенія ко всему и рефлективнаго, отрицательнаго. Въ первомъ періодѣ все представляется мудрымъ, все истиннымъ, все авторитетнымъ; во второмъ—многое, если не все, сомнительнымъ, прямо ложнымъ, подлежащимъ уничтоженію и измѣненіямъ. „Долой авторитеты!“—девизъ второго періода.

Охарактеризуемъ подробнѣе каждый изъ этихъ періодовъ, имѣя въ виду тѣ измѣненія, которыя вносятся въ каждый періодъ различными возрастами.

Періодъ саморазвитія отличается преобладаніемъ воспріятій, усвоенія надъ творчествомъ, надъ такой или иной переработкой получаемыхъ впечатлѣній. Въ первые годы жизни совершается громадная работа усвоенія. Усвояются предметы и явленія природы съ ихъ частями, свойствами, примѣненіями и отношеніями; усвояется языкъ, родной и иностранный; усвояются начала различныхъ наукъ и искусствъ; усвояется порядокъ жизни и ея явленій, т. е. факты семейной и общественной среды. Каждая изъ поименованныхъ группъ заключаетъ въ себѣ неизмѣримое число явленій; всѣ они тѣснятся въ память дитяти, поперемѣнно завладѣваютъ его вниманіемъ и оставляютъ въ его сознаніи болѣе или менѣе прочные слѣды. Дитя жадно впитываетъ всѣ эти впечатлѣнія, и ихъ громадное число и разнообразіе неизбѣжно даютъ одностороннее направленіе всей душевной жизни—преобладаніе процесса усвоенія надъ творчествомъ, надъ переработкой впечатлѣній. Чтобы творчество было возможно, нужно ослабленіе притока впечатлѣній, другими словами, нѣкоторое знакомство съ ними, усвоеніе ихъ.

Другая характерная черта перваго періода есть преобладаніе въ духовной жизни субъективныхъ элементовъ надъ объективными, въ частности значительное вліяніе чувствованій на мышленіе и всю дѣятельность. Количество нервныхъ волоконъ у ребенка то же, что и у взрослаго, а площадь распространенія ихъ различна: у дитяти мала, у взрослаго велика. Поэтому дѣти чувствительны и страстны и къ объективному мышленію и дѣйствованію мало склонны и способны. Они постоянно гонятся за удовольствіемъ; что пріятно, то, по ихъ взглядамъ, и истинно, и справедливо. Чѣмъ меньше дѣти, тѣмъ тверже они вѣруютъ въ догматъ, что единственная цѣнность жизни—это непосредственное, сейчасъ испытываемое, удовольствіе. И эта вѣра у нихъ, конечно, есть не результатъ какого-либо теоретическаго убѣжденія и размышленія, а непосредственное вліяніе ихъ природы, непроизвольная мысль и настроеніе. Стремиться къ чему-либо, не имѣющему непосредственной пріятности, дѣтямъ несвойственно: такія стремленія имъ чужды, непонятны, и доводы въ этомъ направленіи не имѣютъ въ ихъ глазахъ никакой убѣдительной силы. Сдѣлать что-либо, не обѣщающее непосредственнаго удовольствія, ихъ можно заставить, но убѣдить ихъ разумъ въ цѣлесообразности такой дѣятельности невозможно.

Третья характерная черта педагогическаго процесса въ періодъ вѣры есть быстрота и живость реакцій, не задерживаемыхъ широко развитою мыслительностью и опытомъ. Душевное

явленіе обыкновенно представляетъ въ своемъ развитіи смѣну трехъ моментовъ: впечатлѣнія, его переработки и выраженія во внѣ. Дѣтская душевная жизнь характеризуется, какъ уже было замѣчено, слабостью средняго момента, недостаткомъ переработки впечатлѣній, творчества. Внѣшнее впечатлѣніе не задерживается долго въ сознаніи дитяти и почти сейчасъ же выражается во внѣ какимъ-либо движеніемъ. Дитя что-либо видитъ, слышитъ, осязаетъ и сейчасъ же, подъ вліяніемъ этого впечатлѣнія, говоритъ, кричитъ, смѣется, плачетъ, прыгаетъ и т. п. Быть неподвижнымъ, затаивать впечатлѣніе въ себѣ, не сообщать о немъ другимъ, секретничать, хранить тайны—дитя не можетъ и не желаетъ. Это противорѣчитъ его натурѣ. Съ полученнымъ впечатлѣніемъ оно ничего еще подѣлать не можетъ, перерабатывать его не въ состояніи; оно не можетъ и просто держать его въ памяти, такъ какъ каждое впечатлѣніе есть живая сила, требующая выраженія, толкающая на дѣятельность. Поэтому реакціи дѣтей на получаемыя впечатлѣнія весьма быстры и живы.

Нерефлективный періодъ, періодъ вѣры, обнимаетъ собою различные возрасты: младенчество, дѣтство и отрочество. Эти три возраста по своему психологическому характеру распадаются на двѣ эпохи: время преобладанія во всей жизни и дѣятельности впечатлѣній на органы внѣшнихъ чувствъ (младенчество и дѣтство) и время преобладанія памяти и начала теоретическихъ интересовъ (отрочество).

Господствующее положеніе впечатлѣній на органы внѣшнихъ чувствъ во всей дѣятельности въ возрасты младенчества и дѣтства очевидно [1]). Отрочество же приноситъ съ собою значительное измѣненіе въ складѣ душевной жизни. Дитя начинаетъ учиться, у него возникаютъ особенные теоретическіе интересы. Этотъ возрастъ характеризуется преобладаніемъ памяти. Нужно замѣтить, что дѣтская память много и сильно работала и въ первый періодъ: одновременно съ впечатлѣніями на органы внѣшнихъ чувствъ совершается и ихъ запоминаніе. Въ первый періодъ дитя усвояетъ очень много. Во второй періодъ преобладаніе усвоенія надъ творчествомъ продолжается, но усвоеніе бываетъ въ этотъ періодъ другого рода: не дѣйствительныхъ впечатлѣній природы и жизни, но знаній, обыкновенно довольно отвлеченныхъ и далекихъ отъ окружающей дитя среды. Въ періодъ отрочества, въ школѣ, дитя знакомится съ началами наукъ и искусствъ; его кругозоръ чрезвычайно расширяется, выходитъ далеко за

[1]) См. объ этомъ гл. VII настоящаго сочиненія.

предѣлы окружающей среды, а вмѣстѣ быстро начинаетъ формироваться и усиливаться средній моментъ душевныхъ явленій, т.-е. переработка полученныхъ впечатлѣній. Отрокъ начинаетъ думать и задумываться, хотя больше при помощи памяти, чѣмъ ума, т.-е. больше припоминать по поводу полученнаго впечатлѣнія, чѣмъ разсуждать по настоящему; но и это много значитъ. Переработка полученнаго впечатлѣнія, хотя и въ весьма несовершенномъ видѣ, служитъ основой нѣкоторой обдуманности въ дѣйствіяхъ, появленія сдержки въ поведеніи, что въ свою очередь влечетъ меньшую быстроту реакціи на впечатлѣнія. Душевная жизнь измѣняется въ своемъ строѣ, начинается заря новой эпохи во всемъ развитіи человѣка.

Начала критики падаютъ на періодъ вѣры. Критика начинается потрясеніемъ авторитетовъ родителей, старшихъ въ семьѣ, учителей въ школѣ, подъ вліяніемъ замѣчаемаго несогласія между словомъ и дѣломъ старшихъ, ихъ недостаточныхъ въ какомъ-либо отношеніи знаній, ихъ разными другими личными недостатками, а также вслѣдствіе стѣсненія свободы дѣтей и лишенія ихъ удовольствій. Извѣстно, что и небольшія дѣти весьма живо и энергично протестуютъ противъ всякаго рода стѣсненій и готовы бываютъ видѣть высшую несправедливость въ лишеніи ихъ какихъ-либо пріятныхъ вещей и состояній. Больше или меньше критики въ періодъ вѣры—это зависитъ отъ постановки воспитанія и отношеній взрослыхъ. При разумной постановкѣ воспитанія періодъ вѣры изживается весь сполна; при недочетахъ критика начинается рано и нерѣдко выражается въ рѣзкихъ формахъ.

Особенно критика свойственна юности. Новыя поколѣнія хотя и воспитываются старшими, но всегда отъ нихъ отличаются, преслѣдуютъ свои задачи и цѣли. Борьба поколѣній рано даетъ себя чувствовать: старшіе борятся за свою руководящую, направляющую роль, за свое господствующее положеніе, а младшіе за свою самостоятельность, за право имѣть и подавать свой голосъ. Въ юношескомъ возрастѣ зарождается неискоренимое недовѣріе къ авторитетамъ, глубокое стремленіе ихъ развѣнчать и низвергнуть, и параллельно съ этимъ возникаютъ грандіозные замыслы о преобразованіи всего существующаго строя жизни, всѣхъ учрежденій и установленій. Довѣріе къ своимъ силамъ въ юности бываетъ большое; умственный кругозоръ значительно расширяется, является стремленіе обнять всю вселенную, составить стройное міровоззрѣніе. Въ то же время чувство является очень живымъ; пробуждающаяся любовь окрашиваетъ настроеніе въ

особый цвѣтъ. Эгоистическое настроеніе дѣтства значительно смягчается, появляется глубокое сочувствіе ко всѣмъ страждущимъ и угнетеннымъ. Словомъ, юношескій возрастъ представляетъ собою расцвѣтъ силъ и педагогическаго процесса жизни.

Нужно глубоко продуманное и симпатическое отношеніе къ юности, чтобы направить педагогическій процессъ надлежащимъ образомъ въ этотъ періодъ. Дѣло въ томъ, что юношескій расцвѣтъ жизни легко можетъ превратиться въ пустоцвѣтъ, излиться звонкими фразами и дальше не пойти. Нерѣдко юноши отвергаютъ авторитетъ съ чужого голоса, повинуясь другому авторитету, такъ что собственно происходитъ не отрицаніе авторитетовъ вообще, а смѣна различныхъ, можетъ быть, даже противоположныхъ авторитетныхъ направленій. Своего продуманнаго и прочувствованнаго у юности бываетъ мало: всѣ замыслы носятъ теоретическій характеръ, часто бываютъ навѣяны со стороны; настоящаго творчества еще нѣтъ, а есть мечты и фантазіи. Главный же недостатокъ юности заключается въ томъ, что она очень часто забываетъ о своемъ личномъ самоусовершенствованіи. Все критикуется, авторитеты отвергаются, существующій строй жизни признается совершенно неудовлетворительнымъ и подлежащимъ коренному преобразованію; одно только хорошо—личность реформатора, не требующая никакихъ усовершенствованій: она совершенна. Такое убѣжденіе было бы печально и несомнѣнно свидѣтельствовало бы о поверхностности реформаторскихъ стремленій: все худо, только я одинъ хорошъ; все подлежитъ коренной ломкѣ, только моя личность останется неизмѣнной; я буду все реформировать, только самъ не буду совершенствоваться. Это плохо. Стремленіе къ усовершенствованію нужно направить, прежде всего, на собственную личность. У каждаго есть недостатки; критическое отношеніе къ себѣ и другимъ должно обнаружить ихъ, и нужно сознательно и намѣренно стремиться къ искорененію недостатковъ и пополненію разныхъ личныхъ недочетовъ и пробѣловъ. Охотниковъ же реформировать весь міръ кореннымъ образомъ, оставляя въ полномъ покоѣ свою личность, бываетъ очень много, но толку изъ такихъ реформаторскихъ стремленій не выходитъ никакого. Врачъ, исцѣлися, прежде всего самъ!

Твердо помня указанные два недостатка юности—стремленіе отвергать всякаго рода авторитеты часто не по требованію собственнаго разума, а по требованію другого авторитета, и стремленіе все реформировать, мало озабочиваясь усовершенствованіемъ собственной личности, не нужно забывать, что эти недо-

статки естественно истекаютъ изъ благороднѣйшихъ свойствъ развивающейся человѣческой природы: пробуждающейся самодѣятельности разума и возникающихъ широкихъ альтруистическихъ свойствъ. Было бы не только печально, но и прямо опасно для благополучія общества, борясь съ недостатками юности, изсушать и самые источники юношескихъ непріятныхъ стремленій. Конечно, и грустно отчасти и отчасти комично наблюдать, какъ юноша, съ яростью ополчаясь противъ одного авторитета, сейчасъ же добровольно отдается въ плѣнъ другому. Задача педагога въ этомъ случаѣ заключается не въ навязываніи авторитета старшихъ, а въ развитіи и поддержкѣ умственной самодѣятельности юношества, въ томъ, чтобы помочь стать молодымъ людямъ на собственныя ноги въ умственной жизни. Точно также, указывая юношеству на необходимость личнаго усовершенствованія, не слѣдуетъ пытаться закрыть ихъ глаза на недостатки существующаго и убѣждать ихъ, что окружающій строй жизни не требуетъ реформъ, что они должны замкнуться въ своей дѣятельности предѣлами личной сферы. Проповѣдь такого ограниченнаго и въ то же время эгоистическаго самоусовершенствованія противорѣчитъ широкому альтруизму юности и подсѣкаетъ его, что въ высшей степени вредно; общественный квіетизмъ и самоуслажденіе никому не нужны. Жизнь требуетъ непрерывнаго самоусовершенствованія, личнаго и общественнаго.

Вообще юношество нуждается въ симпатичномъ, осторожномъ и мудромъ руководствѣ. Оно стремится постоянно къ идеальному, даже въ своихъ увлеченіяхъ и преувеличеніяхъ, и за осуществленіе своихъ стремленій готово жертвовать всѣмъ, не исключая и жизни. Это нужно помнить и цѣнить.

Разсматриваемая вторая эпоха педагогическаго процесса падаетъ на юношескій и зрѣлый возрастъ. Съ окончаніемъ школьнаго образованія нерѣдко оканчиваются всѣ попытки самоусовершенствованія, даже самыя легкія и поверхностныя, и человѣкъ начинаетъ заботиться исключительно о карьерѣ и гоняться за матеріальными благами, всецѣло погрязая въ житейскомъ болотѣ. Если же юношескія попытки самоусовершенствованія продолжатся, то онѣ могутъ получить слѣдующія направленія:

1) заботы объ укрѣпленіи тѣла гигіенической обстановкой, регулярнымъ трудомъ, спортомъ, гимнастикой, физической работой и т. п.;

2) заботы объ умственномъ самоусовершенствованіи систематическимъ чтеніемъ, изученіемъ какой-либо науки, искусства;

3) заботы о нравственномъ самоусовершенствованіи уча-

стіемъ въ общеполезныхъ предпріятіяхъ, обществахъ, жертвами на общее благо своимъ трудомъ, средствами, выработкой сдержки, сочувствія къ людямъ, борьбой съ своими личными недостатками.

Надлежащія заботы о самоусовершенствованіи личности должны обнять всѣ эти стороны, иначе образовательный процессъ явится одностороннимъ.

И такъ получается пять видоизмѣненій образовательнаго процесса: общее образованіе, половое, національное, личное и возрастное. Взятое въ отдѣльности, каждое изъ поименованныхъ видоизмѣненій образовательнаго процесса недостаточно и односторонне, потому что касается только одной какой-либо группы свойствъ человѣческой природы, а не всего человѣка. Между тѣмъ, на практикѣ частная форма педагогическаго процесса нерѣдко принимается за цѣлый процессъ. Такъ общее образованіе, и притомъ въ его специфической формѣ классическаго образованія, принималось за все образованіе, причемъ очень часто отсутствовали элементы не только личнаго образованія, но и національнаго,— были времена, и даже не очень давнія, что при господствѣ классическихъ языковъ, литературъ и древней исторіи въ школахъ, отечественные языкъ, литература и исторія изучались крайне плохо. А при полной обязательности для всѣхъ всего учебнаго курса о личномъ элементѣ образованія и помину не было.—Въ женскихъ школахъ, въ ихъ учебномъ курсѣ и постановкѣ воспитанія очень сильно сказывался половой элементъ, причемъ какъ будто забывалось, что дѣвочки суть, прежде всего, люди, а потомъ дѣвочки, что въ каждомъ человѣкѣ гораздо больше общечеловѣческаго, чѣмъ полового, и что потому образованіе мужчинъ и женщинъ не можетъ далеко расходиться одно отъ другого, что основы и мужского и женскаго образованія одни и тѣ же, что нѣтъ двухъ педагогикъ —мужской и женской, а есть только одна—человѣческая педагогика.

Національные элементы въ образованіи необходимы, неизбѣжны, потому что мы по природѣ націоналисты; но стремленіе раздувать эти элементы на счетъ общихъ, послѣдніе, елико возможно, сокращать, проповѣдывать въ школахъ мысли, что родной народъ—единственный, богоизбранный народъ, единственный носитель истинной культуры, а прочіе народы должны быть служебными данному—глубоко горестное явленіе, ведущее на практикѣ къ международному людоѣдству, къ войнамъ. Уважайте себя, но уважайте и другихъ; живите сами, но давайте жить и другимъ. Націонализмъ и человѣчность совмѣстимы,

потому что и тѣ и другія свойства суть свойства человѣческой природы, и только сами люди, къ своему великому несчастью, стремятся противопоставить ихъ и частнымъ дополнительнымъ свойствамъ—національнымъ—давать перевѣсъ надъ основными—общечеловѣческими.

Личный элементъ въ образованіи всегда былъ очень слабъ вслѣдствіе самаго существа школьнаго образованія—общественнаго, со множествомъ учащихся и малымъ числомъ учащихъ, и обязательности для всѣхъ учащихся всего положеннаго курса. Главныя средства противъ подавленія личнаго элемента въ образованіи—свободное время у учащихся для занятій любимыми предметами и предоставленіе имъ возможности и помощи для такихъ занятій созданіемъ факультативныхъ предметовъ въ учебномъ курсѣ, кабинетовъ, обществъ и т. п. Личный элементъ въ образованіи до сихъ поръ выражался главнымъ образомъ свободнымъ выборомъ предмета для спеціальныхъ и профессіональныхъ занятій, выборомъ факультета, профессіональной школы и болѣе спеціальнаго вида дѣятельности. Извѣстно, что профессіонализмъ образованія многіе старались распространить на все образованіе и весь образовательный процессъ представляли въ видѣ пріобрѣтенія профессіональныхъ знаній. Въ жизни, говорили, люди не нужны, нужны профессіоналы, поэтому нужно не общее образованіе, а профессіональное. Возникъ такимъ образомъ вопросъ объ отношеніи между общимъ и профессіональнымъ образованіемъ.

Спеціальныя свойства и профессіональныя занятія даютъ человѣку рѣзкую, опредѣленную окраску. Поддерживая свое существованіе профессіональнымъ трудомъ, опираясь постоянно на свои спеціальныя свойства, человѣкъ какъ бы пріурочиваетъ всего себя къ своей профессіи, является постоянно спеціалистомъ, судитъ обо всемъ съ своей особенной, спеціальной, точки зрѣнія. Человѣкъ скрывается и какъ бы поглощается спеціалистомъ, и поверхностному наблюдателю можетъ показаться, что людей и на самомъ дѣлѣ нѣтъ, что человѣкъ есть собственно отвлеченіе, да людей и не нужно, нужны только спеціалисты: врачи, механики, солдаты, негоціанты. Но люди, конечно, существуютъ. Наблюдайте нѣсколько тщательнѣе спеціалиста, въ крайнемъ случаѣ поскоблите его немножко,—и вы сейчасъ же увидите опредѣленную человѣческую фигуру, въ которой спеціалистъ составляетъ только частичку всего существа и, несмотря на всю важность спеціальности, нерѣдко только маленькую частичку; вы увидите, что не спеціальность опредѣляетъ человѣка, не часть цѣлое, а человѣкъ

спеціальность, цѣлое часть. Конечно, иногда мы можемъ наблюдать и переработку цѣлаго подъ вліяніемъ части, человѣка въ истаго спеціалиста, но такіе случаи рѣдки, они исключительные случаи.

Если же каждый человѣкъ есть и человѣкъ и спеціалистъ—техникъ, то и образованіе ума человѣка должно быть общимъ и спеціально-техническимъ, потому что и все воспитаніе, и частнѣе образованіе, должно служить человѣку, его потребностямъ, должно согласоваться съ требованіями его природы. Одно спеціально-техническое образованіе не только крайне односторонне, не обнимаетъ всего ума, но и никогда не можетъ быть въ достаточной мѣрѣ прочнымъ, основательнымъ. Всѣ науки представляютъ одинъ живой организмъ, всѣ онѣ связаны между собою, поддерживаютъ другъ друга. Для обстоятельнаго мышленія въ одной наукѣ требуются знанія по другимъ наукамъ, близкимъ и отдаленнымъ по отношенію къ данной наукѣ, науки переплетаются между собою множествомъ нитей. Притомъ нѣкоторыя науки являются основными, другія вторичными и производными. Научный организмъ можетъ быть сравненъ съ деревомъ: какъ въ послѣднемъ мы различаемъ корни, стволъ, вѣтви, листья, такъ и совокупность наукъ состоитъ изъ различныхъ отраслей знанія. Однѣ науки составляютъ стволъ и корни дерева познанія, другія—вѣтви и сучки, а третьи—листья. Однѣ науки опираются сами на себя, и для ихъ изученія нѣтъ нужды въ какихъ-либо предварительныхъ знаніяхъ; другія непремѣнно предполагаютъ извѣстные результаты иныхъ наукъ. Спеціально-техническое образованіе есть изученіе одной группы наукъ. Но какъ же мы будемъ изучать одну группу, не коснувшись другихъ, съ которыми она связана, которыя служатъ ей основой? Невозможно ознакомиться съ дѣятельностію и значеніемъ сердца въ ряду другихъ органовъ человѣческаго тѣла, не ознакомившись съ кровообращеніемъ, дыханіемъ, питаніемъ и съ устройствомъ вообще тѣла человѣка. Науки также представляютъ органическое единство, и раціональное серьезное знакомство съ одной группой, вырванной изъ цѣлаго, невозможно.

Но если безъ общаго образованія обойтись никакъ невозможно, то нельзя ли его привести къ необходимому минимуму, сдѣлать возможно короче, сжатѣе? Мы должны помнить, что жизнь представляетъ запросъ не на общечеловѣковъ или всечеловѣковъ, а на спеціалистовъ, на людей различныхъ опредѣленныхъ профессій. Въ практикѣ образованія мы очень часто можемъ встрѣтить такое рѣшеніе вопроса объ отношеніи между общимъ и спеціально-техническимъ образованіемъ: общее образованіе со-

кращается, елико возможно, спеціально-техническое расширяется; въ него вводятся различныя практическія упражненія. Очень часто питаютъ недовѣріе къ общему образованію, при воспитаніи спеціалистовъ считаютъ его слишкомъ теоретичнымъ, отвлеченнымъ, чуждымъ жизненныхъ приложеній, даже отвлекающимъ отъ практики; усвоеніе второстепенныхъ техническихъ знаній, пріобрѣтеніе даже механическихъ навыковъ ставятъ выше чисто научныхъ обобщеній. Такая постановка образованія въ высшей степени неправильна.

Образованіе ума, при стѣсненіи общаго образованія, не можетъ быть достаточно всестороннимъ или многостороннимъ, не можетъ быть и основательнымъ. Что же говорить объ основательности и многосторонности умственнаго образованія, когда оно въ своемъ истинномъ видѣ едва терпится, принесено въ жертву новому Молоху—спеціальнымъ знаніямъ, технической практикѣ? При стѣсненіи общаго образованія нельзя даже приготовить образованнаго спеціалиста. У послѣдняго спеціальное образованіе должно развиваться на широкой почвѣ общаго, образованный спеціалистъ долженъ имѣть правильное и свѣтлое міровоззрѣніе и, затѣмъ, быть знатокомъ извѣстнаго, частнаго дѣла. Но откуда же у него явится правильное міровоззрѣніе, если его общее образованіе было скудно? Онъ будетъ не образованнымъ спеціалистомъ, а выученикомъ, мастеровымъ, безъ творчества и изобрѣтательности, и дальше своего учителя онъ не пойдетъ. Какимъ пріемамъ обучитъ его учитель, съ тѣмъ онъ и останется на всю жизнь. Чтобы человѣкъ шелъ дальше, впередъ въ своей спеціальности, для этого нужна критическая мысль, творчество, собственная самодѣятельность. А подобныя свойства не пріобрѣтаются выучкой, не даются, всегда по необходимости, одностороннимъ, спеціальнымъ образованіемъ.

Сильная критическая мысль есть результатъ долгой и многосторонней умственной работы, и потому чѣмъ шире и разнообразнѣе общее образованіе, тѣмъ лучше и тверже будетъ спеціальная дѣятельность. Лица, расширяющія спеціальное техническое образованіе во всевозможныхъ его видахъ на счетъ общаго образованія, принижающія и сокращающія послѣднее, сознательно или безсознательно стремятся понизить умственный уровень страны, сузить и придавить ея теоретическіе интересы; стремясь возвысить спеціальныя и техническія знанія, они въ концѣ концовъ служатъ во вредъ и имъ, лишая ихъ естественной и единственно твердой почвы—общаго образованія. Боязнь теоріи, боязнь широкихъ обобщеній есть принадлежность невѣжества и

умственной ограниченности; боящіеся забываютъ, что практика безъ теоріи, спеціальность безъ общихъ основаній ничтожны, безсильны, что всякія существенныя усовершенствованія въ практикѣ и спеціальности создаются, прежде всего, теоріей, общими началами. Хорошо сказалъ Дистервегъ: „теорія господствуетъ надъ практикой и должна господствовать; гдѣ практика безсильна, тамъ должна помочь теорія". Кѣмъ совершался и совершается прогрессъ человѣчества: теоретиками или спеціалистами-практиками? Кто создалъ и разработалъ науку и искусство воспитанія и обученія—такіе теоретики, какъ Платонъ, Коменскій, Руссо, Песталоцци, Фребель, или школьные учителя-практики, чрезвычайно искусные въ даваніи уроковъ по самымъ усовершенствованнымъ методамъ?

Развивая мысль о необходимости широкой системы общаго образованія, мы вовсе не желаемъ тѣмъ внушать, что спеціальныя знанія и искусная техника малоцѣнны, и что о пріобрѣтеніи ихъ не стоитъ особенно хлопотать. Важность спеціальныхъ знаній и хорошей техники безспорна, такъ что и распространяться на этотъ счетъ нѣтъ никакой нужды. Въ частности работа, физическій трудъ, техника имѣютъ серьезное значеніе даже и въ общемъ образованіи[1]). Мы только замѣтимъ, что никогда серьезная практическая сноровка не можетъ быть пріобрѣтена въ школѣ. Чтобы овладѣть чисто практической стороной извѣстнаго дѣла, нужно заниматься имъ въ жизни, взять на себя его веденіе и отвѣчать за успѣхъ и неуспѣхъ. Школьныя средства съ разсматриваемой стороны всегда очень слабы, практическія занятія въ школѣ суть только тѣнь настоящей практики. И поставить ихъ лучше, серьезнѣе невозможно, школа всегда останется заведеніемъ по преимуществу теоретическимъ. Поэтому безполезно задаваться въ школѣ цѣлью—выработать практическую сноровку, технику, эта цѣль для школы недостижима. Первое мѣсто школа должна дать общему образованію, а потомъ спеціальнымъ теоретическимъ знаніямъ. На общее образованіе школа должна обратить особенное вниманіе потому, что позднѣе жизнь будетъ представлять запросъ главнымъ образомъ на спеціальныя знанія, общія же отойдутъ на второй планъ. Но отодвигаясь, повидимому, на второй планъ, они на самомъ дѣлѣ не потеряютъ своего значенія, не утратятъ своего вліянія на правильный и разумный ходъ спеціальной дѣятельности. Пріобрѣтать общія знанія въ зрѣломъ возрастѣ, когда сложились ум-

[1]) Объ этомъ см. гл. VII.

ственные вкусы и склонности, когда влечетъ къ спеціальной работѣ, трудно. Въ періодъ же школы, когда умственная воспріимчивость разностороння и энергична, пріобрѣтеніе общаго образованія, самаго широкаго, сравнительно легко.

Противъ возрастной педагогики ничего нельзя возразить, чѣмъ она вліятельнѣе, тѣмъ лучше. Ея не можетъ быть слишкомъ много, можетъ быть только неправильное и недостаточное пониманіе возрастовъ, преувеличеніе въ нихъ нѣкоторыхъ сторонъ и свойствъ, чего нужно избѣгать, и отъ чего предостерегаетъ серьезное знакомство съ общимъ ходомъ развитія личности и живое представленіе періодовъ личнаго развитія въ совокупности ихъ свойствъ.

Глава XIII.

Общественная сторона образовательнаго процесса.

Кромѣ указанныхъ психологическихъ свойствъ, образовательный процессъ имѣетъ еще и общественную сторону, соціальные элементы. Образованіе въ странѣ совершается не только школой, органами его въ извѣстной мѣрѣ служатъ еще семья, общество, государство, церковь. Школа, чтобы дѣйствовать увѣренно, съ надлежащимъ успѣхомъ и яснымъ сознаніемъ своихъ правъ и пути, должна опредѣлить свои отношенія къ перечисленнымъ органамъ просвѣщенія.

Всего тѣснѣе школа связана съ семьей, отъ нея она получаетъ учащихся, въ ней они живутъ все время ученія, семья и школа—непосредственные охранители и образователи дѣтства и юношества. Поэтому семья и школа должны дѣйствовать согласно, плохо будетъ и семьѣ и школѣ, а еще того хуже будетъ дѣтямъ, если эти два непосредственные дѣятеля въ образованіи подрастающихъ поколѣній разойдутся между собою во взглядахъ и вступятъ въ борьбу: дѣти очутятся между двухъ огней, семья будетъ тянуть ихъ въ одну сторону, а школа въ другую.

Было бы очень желательно, чтобы представители семьи и школы отбросили всякую мысль о командованіи одинъ другимъ, о подчиненіи одного другому, и уяснили бы себѣ, что они два равноправныхъ дѣятеля въ образованіи дѣтей, имѣющіе каждый свои особенныя права, обязанности и отвѣтственность. Ни школа не должна преобладать надъ семьей, ни семья надъ школой, но

обѣ должны сдѣлать все, что могутъ, что должны сдѣлать, по образованію дѣтей. Какъ опредѣлить ихъ взаимоотношеніе?

Обязанности семьи таковы: она должна дать школѣ дѣтей здоровыхъ и, по возможности, крѣпкихъ физически, подвижныхъ, веселыхъ, любящихъ играть; умѣющихъ правильно и связно говорить, разсказать несложное происшествіе, описать простой предметъ; могущихъ сосредоточивать вниманіе на одномъ предметѣ нѣкоторое время, имѣющихъ навыкъ къ опрятности, къ порядку, къ обращенію съ товарищами, могущихъ до нѣкоторой степени управлять собою. Это такіе навыки, такая подготовка, которые можетъ сообщить дѣтямъ каждая порядочная, благоустроенная семья, хотя-бы она сама и не владѣла даже элементарнымъ образованіемъ; нужно только, чтобы въ семьѣ обращали вниманіе на дѣтей, заботились о нихъ. Никакихъ книжныхъ, теоретическихъ знаній семья не обязана сообщать дѣтямъ, напримѣръ, учить грамотѣ или молитвамъ; это дѣло школы, на то, прежде всего, школа и существуетъ. Обучитъ семья дитя нѣкоторымъ общеупотребительнымъ молитвамъ и искусству чтенія—хорошо; нѣтъ—и требовать нельзя. Для школы всѣ эти теоретическія знанія собственно неважны, она имъ обучитъ скоро, если только у дѣтей будутъ тѣ, чрезвычайно важные для школы, общіе навыки, которые выше перечислены.

Когда дѣти поступили въ школу, то семья, по мѣрѣ возможности, должна обставить дѣтей дома такъ, чтобы они могли исполнять школьныя обязанности, напримѣръ, дать имъ уголокъ для чтенія, приготовленія уроковъ и т. п.; наблюдать, чтобы дитя въ семьѣ совѣстливо выполняло обязательныя школьныя упражненія, готовило бы уроки, писало, рѣшало задачи; заботиться о томъ, чтобы въ свободное время, внѣ школы и семьи, дитя не подвергалось дурнымъ вліяніямъ, не посѣщало бы какихъ-либо, несоотвѣтствующихъ возрасту, собраній, не читало бы вздорныхъ или безнравственныхъ книгъ и т. п.; воздерживаться при дѣтяхъ отъ неблагопріятной критики школьныхъ порядковъ и дѣятелей, а, напротивъ, поддерживать стремленія школы.

Школа, съ своей стороны, должна предоставить родителямъ учащихся право высказывать начальству школы и преподавателямъ свои взгляды и сужденія о ходѣ школьнаго дѣла, именно о томъ, не обременены ли дѣти домашними занятіями по требованіямъ школы; какіе дни и предметы всего труднѣе дѣтямъ, на что школѣ и слѣдуетъ обращать свое вниманіе; какіе преподаватели слишкомъ требовательны, придирчивы и, можетъ быть, не совсѣмъ справедливы въ отношеніяхъ къ дѣтямъ; о вліяніи

школы на настроеніе дѣтей, на ихъ физическое благосостояніе, на умственное и нравственное развитіе.

Для выработки правильныхъ отношеній семьи и школы всего полезнѣе была бы опредѣленная родительская организація, представители которой имѣли бы право принимать участіе въ совѣтахъ школы, бывать на урокахъ и экзаменахъ, предъ которыми школа была бы открыта. Такая организація, въ видѣ родительскихъ комитетовъ, существуетъ и нынѣ, но оставляетъ желать многаго. Пересмотръ правилъ о родительскихъ комитетахъ представляется весьма желательнымъ и даже необходимымъ[1]).

Для развитія правильной и широкой дѣятельности школы должны поддерживать тѣсную связь между собою, а учительское сословіе должно сорганизоваться въ обширное всероссійское учительское общество, обнимающее всѣ виды школъ, низшихъ, среднихъ и высшихъ, общеобразовательныхъ и профессіональныхъ. Невозможно представить себѣ правильную дѣятельность школъ безъ частыхъ съѣздовъ школьныхъ дѣятелей—начальныхъ школъ, среднихъ, высшихъ, съѣздовъ порайонныхъ и всероссійскихъ. Такъ много возникаетъ вопросовъ въ каждой отрасли народнаго образованія, такая необходимость въ ихъ разрѣшеніи, во взаимномъ обмѣнѣ мыслей, а съѣздовъ нѣтъ. Отсутствіе ихъ значительно вредитъ развитію дидактическаго (теоретическаго) и школьнаго (практическаго) дѣла. „Мовчатъ бо благоденствуютъ“, сказалъ насмѣшливо про свое время Шевченко. Эта ироническая фраза не потеряла остроты своей и теперь еще.

Если какія-либо школы содержатся земствами и городскими обществами, или если послѣднія оказываютъ школамъ болѣе или менѣе значительную матеріальную поддержку, то школы должны быть открыты для представителей этихъ обществъ, подобно тому, какъ онѣ открыты для представителей родительскихъ организацій. Вообще школы ни отъ кого не должны прятаться, да имъ и прятать нечего, школьное дѣло—общественное дѣло, поэтому школа не можетъ держать своихъ дверей на запорѣ ни отъ кого, ни отъ представителей государства, ни отъ представителей церкви или общества. Каждый, желающій серьезно ознакомиться съ школьными порядками, имѣетъ право войти въ нее; весь вопросъ только въ томъ, чтобы эти сторонніе посѣщенія не мѣшали ходу школьныхъ дѣлъ. Во всякомъ случаѣ чрезъ семьи учащихся школы весьма тѣсно связаны съ обществомъ и

[1]) О родительскихъ комитетахъ см. въ нашей книгѣ Новая русская педагогія (СПБ. 1914 г., изд. 2-е) гл. VIII. — Среднія школы и родительскіе комитеты.

всѣми перемѣнами въ его жизни, поэтому въ высокой степени желательна гармонія воспитательныхъ взглядовъ и убѣжденій между школой и обществомъ, единство ихъ образовательныхъ стремленій, цѣлей и средствъ. Воспитательности обученія существенно будетъ вредить рознь между школой и обществомъ, когда школа стремится къ одной цѣли, а общество къ другой, когда школа превозноситъ то, что общество ставитъ совсѣмъ невысоко, когда общество и школа дѣйствуютъ въ дѣлѣ воспитанія недружно, идутъ въ разныя стороны. Рознь нерѣдко выражается въ отношеніи къ принятой общеобразовательной системѣ: въ школѣ господствуетъ такая система, а значительная часть общества ее не признаетъ удовлетворительной. Учащійся становится тогда между двухъ огней: въ школѣ ему внушаютъ одно, въ семьѣ и обществѣ другое; что въ школѣ ставится высоко, то въ обществѣ ставится низко. Какому-нибудь отдѣльному предмету школа можетъ придавать большое значеніе, а семья не придавать и на первый планъ выдвигать совсѣмъ другой предметъ. Въ школѣ можетъ быть принята извѣстная дисциплина, положимъ довольно суровая, не пренебрегаются, можетъ быть, и тѣлесныя наказанія, общество же совсѣмъ отрицаетъ суровыя наказанія, а на тѣлесныя смотритъ какъ на прямой позоръ, какъ на вѣрный путь къ огрубенію и ожесточенію учащихся. Общество будетъ такимъ образомъ подрывать авторитетъ школы, школа подкапываться подъ вліяніе семьи и общества, а учащійся долженъ равно прислушиваться и къ семейно-общественнымъ и къ школьнымъ взглядамъ, подчиняться и тѣмъ и другимъ порядкамъ. Что же изъ него выйдетъ? Да хорошаго мало, вѣра въ воспитательную систему вообще будетъ расшатана, и учащійся легко можетъ явиться какимъ-нибудь межеумкомъ, ни то, ни се. Разъ между обществомъ и школой существуетъ антагонизмъ или рознь по части воспитательныхъ вопросовъ, она не можетъ быть скрыта отъ учащагося юношества. Учащееся юношество непремѣнно узнаетъ о ней, а потому предупредить зло скрываніемъ антагонизма невозможно. Единственное средство скрыть рознь — уничтожить тѣмъ или другимъ путемъ самый антагонизмъ.

Въ культурномъ обществѣ семья будетъ живо интересоваться школьными дѣлами, будетъ оказывать всяческую поддержку школьнымъ требованіямъ, пойдетъ навстрѣчу школѣ. Приготовленіе устныхъ уроковъ, рѣшеніе задачъ, письменныя упражненія будутъ совершаться учащимися во-время, съ пособіемъ семьи, съ ея участіемъ, разъясненіями; семья будетъ жить

отчасти школьными интересами. При достаточныхъ же матеріальныхъ средствахъ, семья дастъ учащемуся всевозможныя пособія, поведетъ его въ музей, предприметъ съ нимъ образовательныя прогулки и путешествія, въ школьное книжное ученье внесетъ живой наглядный интересъ. Неоцѣнима энергическая помощь культурнаго, достаточнаго семейства, согласнаго въ своихъ воспитательныхъ стремленіяхъ съ школой; школѣ тогда можно даже поставить вопросъ: кто больше дастъ, кто больше будетъ содѣйствовать развитію учащагося — семья или школа? Культурность общества имѣетъ еще и то значеніе для успѣшности школьнаго обученія, что въ такомъ обществѣ воспитываемые постоянно будутъ видѣть важность и цѣнность въ жизни знанія, умственной силы, будутъ видѣть, что умственные интересы не ограничиваются школой, а суть достояніе всѣхъ. Понятно, что такая культурная жизнь общества будетъ поддерживать рвеніе юношества къ пріобрѣтенію знаній, на каждомъ шагу убѣждая его, что знаніе есть преобладающая сила въ жизни. Въ обществѣ же некультурномъ, бѣдномъ умственными интересами, не цѣнящемъ знанія, несостоятельномъ и экономически, одна школа должна стать проводникомъ просвѣщенія, не встрѣчая существенной поддержки ни въ жизни, ни въ семьѣ, ни въ обществѣ. Но одинъ въ полѣ не воинъ, школа не можетъ перестроить жизнь и общество, жизнь и общество сильнѣйшій факторъ, чѣмъ школа. Учащійся, набравшійся свѣдѣній въ школѣ, въ некультурномъ обществѣ будетъ только растеривать ихъ, а не увеличивать, его теоретическіе научные интересы останутся за школьнымъ порогомъ. А зная, что въ жизни для успѣха нужны не знанія, не наука, учащійся и школьную науку будетъ цѣнить низко и относиться къ ней равнодушно, а то и съ оттѣнкомъ презрѣнія. Обученіе явится въ его глазахъ неизбѣжной повинностью, которую чѣмъ скорѣе отбыть, тѣмъ лучше. Школьное обученіе высоко стоитъ у тѣхъ народовъ, которые не только выработали хорошія воспитательныя и образовательныя системы, но и практическая жизнь которыхъ значительно проникнута культурными элементами, представляетъ большой запросъ на серьезное образованіе.

Въ виду такой тѣсной связи школъ и общества, школы должны бы допустить контроль общества надъ своею дѣятельностью. Это не контроль власти, а контроль нравственный, контроль указаній и совѣтовъ, побуждающій школы работать надъ своимъ усовершенствованіемъ не полицейскимъ принужденіемъ, а давленіемъ нравственной силы. Общественный контроль не

источникъ какого либо угнетенія школъ, а есть общественная помощь общественному учрежденію—школѣ.

Если школы, чрезъ семьи учащихся, вступаютъ въ тѣсную связь съ обществомъ и должны бы допускать общественный контроль надъ собою, то есть тѣсная связь между школами и государствомъ. Издавна государство было органомъ образованія. Но есть разница во взглядахъ на образованіе, государственномъ и педагогическомъ. Заботясь объ образованіи, государство имѣетъ постоянно въ виду гражданъ опредѣленнаго государства и подготовку спеціалистовъ — профессіоналовъ, а педагогика, прежде всего, гражданъ міра, т. е. людей, и общее ихъ гуманитарное развитіе. Педагогическое дѣло есть дѣло совѣсти, разносторонняго духовнаго общенія личностей, а государство слѣдитъ и можетъ слѣдить лишь за внѣшнимъ порядкомъ. Основы педагогіи—данныя разныхъ наукъ, основы дѣятельности государства—измѣнчивые политическіе интересы. Такимъ образомъ, во взглядахъ на педагогическое дѣло между дѣятелями государственными и школьными много разницы и въ исходныхъ пунктахъ, и въ цѣляхъ и въ средствахъ. Поэтому государственная педагогика представляется нѣкоторымъ не чѣмъ инымъ, какъ простой суммой постановленій государства по учебнымъ дѣламъ, а не системой исторически сложившихся учебныхъ мѣръ, соотвѣтствующихъ существу самого дѣла и его живымъ условіямъ. Государственная педагогика нерѣдко находится въ отрицательномъ отношеніи къ научной педагогикѣ, какъ она слагается изъ умозрительныхъ элементовъ учебнаго дѣла. Сильная своимъ положеніемъ, государственная педагогика считаетъ для себя возможнымъ творить учебное дѣло независимо отъ тѣхъ живыхъ силъ, которыя хранятся въ обществѣ и которыя, конечно, создали и вели-бы его гораздо лучше, если-бы были призваны къ самостоятельному въ немъ участію. Лишая учителей всякой самостоятельности въ учебномъ дѣлѣ, государство дѣлаетъ то, что въ учителя все рѣже и рѣже идутъ способные и самостоятельные люди, и учительскій персоналъ все болѣе и болѣе наполняется посредственностями нашей интеллигенціи. А неизбѣжнымъ плодомъ такой постановки образованія является, что учебное дѣло въ учебныхъ заведеніяхъ „вянетъ и нерѣдко приводитъ къ результатамъ—въ отношеніи къ образованію учащихся — такимъ, какъ если-бы учебныя заведенія содержались государствомъ не для просвѣщенія, а для потемнѣнія молодого поколѣнія“ [1]).

[1]) Скворцовъ, Недуги нашего учебнаго дѣла. Діагнозъ недуговъ. Москва 1896 г. Стр. 193—194, 209—210, 213.

Но государство существенно заинтересовано въ народномъ образованіи. Прежде всего, оно не можетъ оставить безъ самаго серьезнаго вниманія профессіональное образованіе. Государству, для сколько-нибудь сноснаго и безопаснаго существованія, нужны подготовленные къ своему дѣлу и даже образованные до нѣкоторой степени офицеры, судьи, инженеры, священники и разные другіе спеціалисты, безъ которыхъ государство обойтись не можетъ. Поэтому оно будетъ всегда заботиться о распространеніи профессіональныхъ школъ всѣхъ видовъ и степеней. Въ развитіи общаго образованія государство заинтересовано гораздо меньше, можно сказать, довольно слабо. Ему нужно элементарное общее образованіе народныхъ массъ, чтобы ихъ крайнее невѣжество не ослабляло политической мощи и вліянія государства въ ряду другихъ государствъ, среди сосѣдей. Общее образованіе болѣе высокаго порядка нужно государству въ очень малыхъ размѣрахъ—для подготовки дѣятелей на высшихъ ступеняхъ государственной службы. Какъ хлѣбъ и вода суть предметы первой необходимости и должны быть обезпечены прежде всякихъ другихъ потребностей, такъ и элементарное образованіе должно стоять на первомъ планѣ, а всѣ другія заботы и попеченія правительства должны уступить мѣсто этому наивысшему государственному долгу.

Другой существенный интересъ государства въ народномъ образованіи — наблюденіе за школами. Строй школъ долженъ быть въ гармоніи со всѣмъ строемъ государства; школы должны распредѣляться болѣе или менѣе равномѣрно по государственной территоріи и быть охраняемы, въ виду различнаго племеннаго и вѣроисповѣднаго состава государства, отъ односторонностей и увлеченій національныхъ и религіозныхъ; между школами должно быть единство организаціи; онѣ должны руководиться опредѣленными законами и т. д. Всѣ такія общія соображенія и соотвѣтствующія мѣропріятія по устройству школъ, чрезвычайно важныя и даже необходимыя для правильной дѣятельности государства, доступны только государственнымъ дѣятелямъ, имѣющимъ возможность съ высоты своего положенія обозрѣвать и оцѣнивать образовательныя нужды государства въ цѣломъ.

Заводить профессіональныя школы, заботиться о распространеніи элементарнаго образованія, создавать школьное законодательство и вообще наблюдать за школами—это неотъемлемыя не только права, но и обязанности государства. Ихъ никто, кромѣ государства, взять на себя не можетъ, государству некому передать ихъ. Общество во всѣхъ этихъ дѣлахъ можетъ помогать

государству нравственно и матеріально, но не можетъ выполнить такихъ предпріятій само. Элементарное образованіе народа слишкомъ большое дѣло, чтобы его можно было выполнять безъ помощи центральныхъ и мѣстныхъ государственныхъ властей и средствъ; профессіональное образованіе многихъ видовъ—военное, морское—обществу совсѣмъ не нужно; объединеніе школъ законодательствомъ есть, очевидно, государственная функція.

Затѣмъ, открывается не менѣе обширное поприще общественной дѣятельности въ народномъ образованіи.

Общество, понимаемое какъ ассоціація родителей, заинтересовано, прежде всего, не государственными видами на образованіе, не строемъ школъ и ихъ законами, а своими дѣтьми, ихъ развитіемъ, ихъ здоровьемъ, ихъ бодрымъ и веселымъ настроеніемъ. Общество стремится къ образованію и развитію дѣтей, образованію общему, а не спеціальному, оно требуетъ отъ руководителей школъ выполненія, прежде всего, не государственныхъ предписаній, а удовлетворенія потребностей дѣтской природы. Не законы государственные и школьные, а законы природы, законы физіологическіе и психологическіе—вотъ что важно для общества, прежде всего, въ строѣ и организаціи школъ; законы божескіе, а не человѣческіе. Благо дѣтей на первомъ планѣ. Поэтому общество есть защитникъ общаго, гуманнаго образованія дѣтей, а не спеціальнаго, поэтому настоящая научная педагогія—требованіе общества. Государство педагогіей собственно не занимается, оно создаетъ школы и наблюдаетъ за ними, но педагогически не организуетъ ихъ и не управляетъ ими. Все это дѣлаетъ общество. Оно въ частныхъ школахъ производитъ всякіе опыты, пробуетъ новые методы и системы, оно намѣчаетъ новые пути въ воспитаніи и образованіи. Государство пользуется уже готовыми результатами. Всѣ великіе педагоги были частными дѣятелями, а не министрами народнаго просвѣщенія. Между послѣдними не было ни одного замѣчательнаго педагога. Министры народнаго просвѣщенія— администраторы и государственные люди, а не педагоги; педагоги-же совсѣмъ не администраторы.

Защищая педагогію, основанную не на государственныхъ предписаніяхъ, а на удовлетвореніи потребностей дѣтской природы, на данныхъ науки, физіологіи и психологіи, общество вноситъ жизнь и свѣтъ въ школьное дѣло, служитъ источникомъ его усовершенствованій, вводителемъ всякой новизны. Государство въ своей образовательной дѣятельности легко впадаетъ во многіе недостатки: въ мертвый формализмъ, въ рутину, въ единообразное устройство всѣхъ учебно-воспитательныхъ заведеній,

смѣшивая единство общеобразовательныхъ началъ съ единообразіемъ устройства осуществляющихъ ихъ учебныхъ заведеній. Выполненію уставовъ и программъ государство придаетъ слишкомъ уже большое значеніе, оно держится мысли, что народъ можно воспитывать вынудительными полицейскими мѣрами (т. XIV уст. о предупрежденіи и пресѣченіи преступленій, ст. 122).

Но мы, конечно, совсѣмъ не имѣемъ той мысли, что общественной дѣятельности въ области воспитанія чужды недостатки; нѣтъ, общественная педагогія, въ свою очередь, также подлежитъ недостаткамъ. Она можетъ быть слишкомъ измѣнчивой, невыдержанной, непостоянной; новыя личности, привходя въ педагогическое дѣло, могутъ стремиться ставить его исключительно по своему, не справляясь съ тѣмъ, что и какъ дѣлалось прежде, что и какъ дѣлается теперь въ другихъ мѣстахъ. Желательное разнообразіе въ устройствѣ учебныхъ заведеній легко можетъ перейти въ полнѣйшую пестроту и безпринципность.

Отсюда слѣдуетъ необходимое заключеніе, что только сочетаніе государственной и общественной педагогіи можетъ дать прекрасно поставленное народное образованіе. Совмѣщеніе государственной твердости съ жизненною измѣнчивостью общества, государственнаго единства съ мѣстными и временными общественными перемѣнами, государственной объективной и практической точки зрѣнія съ субъективной и гуманитарно-идеальной точкой зрѣнія общества — вотъ въ чемъ незыблемыя и разумныя основы народнаго образованія. На каждой ступени образованія, въ каждомъ учебномъ заведеніи должны совмѣстно работать государство и общество, причемъ школы въ педагогическомъ отношеніи должны быть автономны. Передача культурныхъ богатствъ человѣчества подростающимъ поколѣніямъ, культурная связь поколѣній путемъ науки, нравственности и искусства, возможно всестороннее развитіе личностей — все это спеціальное призваніе школы, въ которомъ государство совсѣмъ некомпетентно.

Широко открывая свои двери всѣмъ, ищущимъ близкаго знакомства съ ней, школа въ правѣ требовать отъ всѣхъ благожелательнаго къ себѣ отношенія, возможной помощи и охраны ея правъ. Главное же право школы — это самой рѣшать свои школьныя дѣла, самой налаживать, въ связи съ мѣстными условіями, свою школьную жизнь, устроять свои школьные порядки, конечно, въ предѣлахъ закона и подъ законнымъ наблюденіемъ; но школа въ правѣ требовать, чтобы ее поменьше обременяли циркулярами, побольше ей довѣряли и не вмѣшивались бы

безъ нужды въ ея дѣятельность. Дѣло образованія подростающихъ поколѣній есть живое дѣло, требующее личнаго творчества; канцелярскія же распоряженія и предписанія изъ далекаго центра, безъ ближайшаго ознакомленія съ дѣломъ на мѣстахъ, мало полезны. Циркуляры, сыпящіеся на школу, какъ изъ рога изобилія,—бѣдствіе для школы. Въ предѣлахъ закона школа должна быть автономна, а далекіе правительственные центры пусть контролируютъ, наблюдаютъ за законностью дѣйствій школы, но не управляютъ ея школьнымъ мѣстнымъ дѣломъ.

Вообще образовательный процессъ не можетъ допускать искаженій своей сущности, т. е. что это есть процессъ внутренній, совершающійся по совѣсти, на научныхъ основаніяхъ, и имѣющій въ виду, прежде всего, образованіе человѣка. Что не противорѣчитъ сущности процесса, то можетъ быть принято. А выше очерченные предѣлы дѣятельности государства въ образованіи совмѣстимы съ автономностью образовательнаго процесса [1]).

Дѣятельность школы находится въ тѣсной связи и съ дѣятельностью церкви, дѣятели и той и другой могутъ жить въ мирѣ и согласіи между собою. Оставляя въ сторонѣ вѣроисповѣдныя различія, что составляетъ дѣло спеціальнаго вѣдѣнія представителей соотвѣтствующаго вѣроисповѣданія, и имѣя въ виду лишь основныя начала религіи, какъ всеобщаго явленія между людьми, мы можемъ признать каждаго учителя не только учителемъ ариѳметики, языка, исторіи, природовѣдѣнія, но и учителемъ религіи. Бога мы не можемъ познать непосредственно, мы познаемъ Его по дѣламъ Его, т. е. по природѣ и человѣчеству. Проникая въ послѣднія, мы постигаемъ Бога, Его безконечныя свойства. Богъ есть истина и жизнь, и кто познаетъ хотя бы частичное и слабое проявленіе истины, кто постигаетъ смыслъ жизни, тотъ познаетъ Бога; а кто учитъ такому познанію, тотъ учитъ познанію Бога, т.-е. религіи. Религіозны уроки не только законоучителя, но и каждаго достойнаго учителя. Кто ведетъ къ познанію вѣчной истины, тотъ ведетъ къ Богу. Урокъ можетъ начаться и окончиться молитвой, но если онъ прошелъ въ пустой болтовнѣ и разглагольствованіи, то онъ нерелигіозенъ; урокъ можетъ не предваряться и не закончиться молитвой, но онъ, при своей серьезности и искренности, можетъ быть глубокимъ служеніемъ истинѣ и Богу. Религіозность или нерелигіозность урока обусловливается его содержаніемъ и характеромъ,

[1]) По разсматриваемому вопросу см. нашу книгу Новая русская педагогія (Спб., 1914 г., изд. 2-е) гл. VII—Государство и общество въ ихъ отношеніяхъ къ народному образованію.

а не внѣшними дѣйствіями, приставляемыми къ его началу и концу; иной урокъ и по закону Божію долженъ быть признанъ нерелигіознымъ. Наука по своему существу религіозна, она учитъ подъ измѣнчивымъ находить постоянное, подъ случайнымъ—законосообразное, подъ временнымъ—вѣчное, подъ матеріальнымъ—духовное. Наука ведетъ насъ въ царство вѣчныхъ истинъ, а это и есть дорога къ Богу. Различіе между религіозными уроками законоучителя и учителя заключается въ томъ, что послѣдній учитъ частной истинѣ, истинѣ числа, формы, языка, явленій природы, и въ связи, въ одеждѣ частныхъ отдѣльныхъ явленій; а первый хочетъ дать намъ истину въ цѣломъ, въ ея чистомъ видѣ, отдѣльномъ отъ частичныхъ формъ ея проявленія, во всемъ ея вѣчномъ величіи, вѣчной сущности. Но и тотъ и другой воздѣлываютъ одну и ту же ниву Господню, оба они, и служитель алтаря и служитель школы, братья, соратники, которые въ своей дѣятельности и должны и могутъ идти рука объ руку, работать дружно и согласно. А если между ними возникнутъ временныя разногласія, если они заспорятъ и будутъ утверждать, что только у одного изъ нихъ истина, а у другого заблужденіе, то пусть припомнятъ убѣжденіе нашихъ умныхъ и искреннихъ славянофиловъ—Кирѣевскаго, Хомякова, Ивана Аксакова, что науки находятся въ состояніи развитія и далеко не сказали еще своего послѣдняго слова, а съ другой стороны—наше пониманіе религіозной истины и даже ученія Христа еще очень несовершенно и требуетъ углубленія. Пусть они проникнутся этимъ убѣжденіемъ и не зажимаютъ другъ другу рта, пусть они свободно говорятъ оба и живутъ въ мирѣ, какъ подобаетъ служителямъ единой вѣчной истины, такой и близкой и далекой въ одно и то же время, и постигаемой теперь и недостижимаго идеала для всѣхъ людей и всѣхъ вѣковъ.

На основаніи представленнаго изслѣдованія сущности образовательнаго процесса, можно сдѣлать слѣдующее заключеніе объ образовательномъ идеалѣ и объ истинно образованномъ человѣкѣ:

1. Это такой человѣкъ, который владѣетъ не только разностороннимъ знаніемъ, но и умѣньемъ имъ распоряжаться, который не только знающъ, но и сообразителенъ, у котораго есть царь въ головѣ, единство въ мысляхъ; который умѣетъ не только думать, дѣйствовать, но и работать физически, и наслаждаться красотой въ природѣ и искусствѣ.

2. Это такой человѣкъ, который чувствуетъ себя живымъ и дѣятельнымъ членомъ современнаго культурнаго общества, пони-

маетъ тѣсную связь своей личности съ человѣчествомъ, съ своимъ роднымъ народомъ, со всѣми прежними работниками на поприщѣ культуры, который, по мѣрѣ силъ, двигаетъ человѣческую культуру впередъ.

3. Это такой человѣкъ, который чувствуетъ раскрытыми въ себѣ всѣ свои способности и свойства и не страдаетъ отъ внутренней дисгармоніи своихъ стремленій.

4. Это человѣкъ физически развитый, съ здоровыми органами тѣла, съ живымъ интересомъ къ физическимъ упражненіямъ, чувствительный и къ радостямъ тѣла.

ЧАСТЬ III.

Составъ общеобразовательнаго курса.

Глава XIV.

Начало пользы при выборѣ предметовъ общеобразовательнаго курса.

Когда дидактика ставитъ вопросъ: чему учить?, тогда она не можетъ имѣть въ виду какую либо частную форму образовательнаго процесса, какую либо одну школу, или извѣстный разрядъ школъ. Дидактика, какъ и всякая другая наука, рѣшаетъ вопросы общіе, а не частные; частные вопросы, касающіеся какого либо разряда школъ, суть вопросы не чисто научные, а главнымъ образомъ, практическіе. Правда, они должны рѣшаться на основаніи данныхъ науки, но одной науки въ такихъ случаяхъ бываетъ мало, нужно принимать еще во вниманіе различныя житейскія, практическія условія и обстоятельства. Разсуждая о составѣ курса, дидактъ долженъ оставить въ сторонѣ не только какую либо частную группу школъ, но и всѣ школы вообще, какого бы порядка и наименованія онѣ ни были. Предметъ его дѣятельности не школа, а развивающійся умъ; его задача опредѣлить не то, что полезно преподавать въ такой-то школѣ или въ школѣ вообще, мальчикамъ или дѣвочкамъ, нѣмецкаго или китайскаго происхожденія, а что необходимо преподавать, гдѣ бы то ни было, для цѣлесообразнаго развитія ума. Всѣ вопросы о примѣненіи выработаннаго курса въ школѣ или къ школамъ дидактика должна предоставить той отрасли педагогической науки, которой по праву принадлежатъ всѣ подобные вопросы, именно училищевѣдѣнію, иначе дидактика, какъ нѣчто цѣлое и единое, исчезнетъ и явится на мѣсто ея громадное количество дидактикъ: народной школы, земской и церковно-приходской, реальнаго училища, мужской гимназіи, женской гимназіи, духовной семинаріи, юнкерскаго училища и т. д.

Точно также дидактъ долженъ устраниться отъ опредѣленія состава спеціально-техническихъ курсовъ. Спеціально-техническое образованіе весьма различно, оно отвѣчаетъ частнымъ запросамъ и потребностямъ. Курсъ его опредѣляется самою спеціальностью, ея характеромъ и множествомъ частнѣйшихъ видовъ и соображеній. Каковъ долженъ быть курсъ спеціальнаго образованія инженера, купца, священника, офицера? Разрѣшеніемъ подобныхъ вопросовъ дидактика заниматься не можетъ, ея дѣло общіе вопросы, а не частные, касающіеся той или другой профессіи. Такимъ образомъ, отвѣчая на вопросы: чему учить? какъ учить? при какой обстановкѣ? кому учить?—дидактъ долженъ имѣть въ виду исключительно общее образованіе.

Какіе же предметы ввести въ составъ общеобразовательнаго курса? Самый простой отвѣтъ на эти вопросы такой: учить нужно предметамъ наиболѣе полезнымъ. А какіе предметы наиболѣе полезны? На этотъ вопросъ даются разные отвѣты, въ разное время признаются наиболѣе полезными неодинаковыя отрасли знанія. Въ одно время говорятъ, что самое полезное для человѣка есть душеполезное, религіозное, что чаще напоминаетъ человѣку о Богѣ, сближаетъ съ Богомъ. Чтеніе и письмо сами по себѣ неважны, но они очень важны, какъ скоро можно и читать и писать о божественномъ. Поэтому наши допетровскіе предки полагали, что грамотѣ нужно учиться ради чтенія Слова Божія и душеспасительныхъ книгъ, это самое полезное занятіе и знаніе. А во время Петра многіе утверждали, что самое полезное знаніе есть знаніе цыфири, умѣнье считать. Что и говорить, полезно и утѣшительно читать христіанину Слово Божіе, но эта обязанность все же непосредственно касается духовенства; а безъ счета не проживешь, умѣнье считать всякому нужно на каждомъ шагу, и при дѣлѣ, и при отдыхѣ, и въ игрѣ. Съ теченіемъ времени кругъ полезныхъ предметовъ постепенно расширялся и сталъ обнимать цѣлыя группы различныхъ предметовъ, сложился въ обширную систему жизненно полезнаго, прикладного образованія! Полезно знать военныя науки, юридическія, полезно быть знакомымъ съ медициной, съ торговыми операціями и со множествомъ другихъ прикладныхъ знаній. Въ государствѣ всегда бываетъ большой спросъ на знающихъ служилыхъ людей, а ихъ нужно готовить. Потому образованіе и начинается устройствомъ школъ съ прикладнымъ и профессіональнымъ курсомъ. Въ такомъ видѣ началось образованіе на западѣ, въ такомъ видѣ началось оно у насъ, такъ было и вездѣ.

Утилитаризмъ образованія можетъ являться не только въ

такомъ грубомъ видѣ, но и въ болѣе тонкомъ, въ нравственномъ или духовномъ. Самыми цѣнными и полезными науками многіе признаютъ тѣ, которыя наиболѣе выясняютъ смыслъ жизни, положеніе человѣка, его назначеніе, которыя помогаютъ людямъ сдѣлаться лучше, честнѣе, справедливѣе. Л. Н. Толстой полагалъ, что всѣ эти спектральные анализы, микроскопическія изслѣдованія, дифференціальныя и интегральныя исчисленія мало полезны человѣку и едва ли стоятъ времени на занятія ими, потому что они не дѣлаютъ человѣка лучше, не облегчаютъ и не просвѣтляютъ жизни, отъ нихъ человѣку ни тепло, ни холодно. Наука жизни, пониманіе людскихъ положеній, цѣлей, отношеній, задачъ, улучшеніе жизни—вотъ центральная область человѣческаго знанія. Все прочее—пустяки.

Духовный утилитаризмъ образованія можетъ явиться въ очень тонкомъ видѣ сложной образовательной и притомъ строго научной системы. Такова педагогическая система Спенсера.

Замѣчено, что, по времени, украшеніе предшествуетъ одеждѣ. Дикари нерѣдко ходятъ безъ всякой одежды, а между тѣмъ раскрашиваютъ себя; цвѣтныя бусы и побрякушки они цѣнятъ гораздо выше, чѣмъ коленкоръ и суконные товары. Въ воспитаніи замѣчается то же преобладаніе украшающаго надъ полезнымъ: люди украшаютъ умы своихъ дѣтей вмѣстѣ съ ихъ тѣломъ, по господствующей модѣ. Указанная черта особенно замѣтна въ системѣ женскаго образованія: танцы, манеры, музыка, пѣніе, рисованіе долгое время стояли на первомъ планѣ. Какъ въ жизни весь вопросъ заключается не въ томъ, каковы мы, а въ томъ, что о насъ подумаютъ, такъ и въ воспитаніи главную роль играетъ не существенная цѣнность знанія, а внѣшнее его дѣйствіе на другихъ. Такая постановка воспитанія фальшива: воспитаніе должно служить не украшенію, а необходимому и полезному. Какъ жить—вотъ существенный вопросъ для насъ. Приготовленіе насъ къ разумной жизни есть главнѣйшая задача воспитанія, а единственно раціональный способъ обсужденія учебнаго курса тотъ, который показываетъ, въ какой степени выполняется воспитаніемъ его главнѣйшая задача. Готовить же къ жизни воспитаніе можетъ только тогда, когда опредѣленно указаны главнѣйшіе роды дѣятельности, составляющіе человѣческую жизнь. Спенсеръ указываетъ пять видовъ жизненныхъ дѣятельностей человѣка: 1) дѣятельности, непосредственно споспѣшествующія самосохраненію; 2) дѣятельности, посредственно служащія самосохраненію, обезпечивающія жизненныя потребности; 3) тѣ, которыя имѣютъ своею цѣлью воспитаніе и обученіе потомства; 4) поддерживаю-

щія надлежащія соціальныя и политическія отношенія; 5) тѣ различнаго рода дѣятельности, которыя наполняютъ свободное время и посвящаются удовлетворенію вкусовъ и чувствъ. Главнѣйшіе виды человѣческой дѣятельности перечислены въ порядкѣ ихъ важности и взаимнаго подчиненія. Для насъ нѣтъ важнѣе заботъ о самосохраненіи непосредственномъ и посредственномъ. Если мы потеряемъ свою жизнь или будемъ вынуждены устроить ее очень плохо, съ нарушеніемъ здоровья и нормальныхъ отправленій, то о дальнѣйшемъ нечего и говорить. Семейство возникаетъ прежде государства и воспитаніе дѣтей возможно и ранѣе существованія государства и послѣ, по прекращеніи его существованія; государство же очень много зависитъ отъ воспитанія юношества. Поэтому семейныя дѣятельности должны быть поставлены ранѣе общественно-государственныхъ. Наконецъ, слѣдуютъ дѣятельности, направленныя на полученіе удовольствій музыкальныхъ, поэтическихъ и др. Значительное развитіе ихъ не только невозможно безъ установившейся общественной жизни, но и самый предметъ ихъ выражаетъ главнымъ образомъ чувствованія и симпатіи общества. Итакъ, воспитаніе должно подготовлять къ непосредственному и посредственному самосохраненію, къ родительскимъ обязанностямъ, къ гражданской жизни и къ различнымъ занятіямъ, доставляющимъ удовольствіе, скрашивающимъ жизнь. Каковъ же долженъ быть курсъ для выполненія такихъ задачъ?

Наиважнѣйшая часть воспитанія—непосредственное самосохраненіе—въ значительной степени обезпечена природой. Мы безъ всякой науки принимаемъ предохранительныя мѣры противъ ушибовъ и всякихъ механическихъ поврежденій тѣла, бережемся страшныхъ предметовъ, изощряемъ свои чувства и мускулы. Но какъ ни важны въ такихъ случаяхъ природные инстинкты, ими одними для непосредственнаго самосохраненія ограничиться нельзя. Жизнь можетъ разрушаться, кромѣ механическихъ поврежденій тѣла, неразумными привычками, ослабленіемъ здоровья и энергіи. Нужно знаніе, которое предупреждало бы утрату здоровья и тѣмъ обезпечивало бы непосредственное самосохраненіе. Такое знаніе даетъ физіологія. Курсъ физіологіи, который знакомитъ съ ея общими истинами и ихъ отношеніемъ къ нашей обыденной жизни, составляетъ самую существенную часть раціональнаго воспитанія. А то бываетъ такъ въ воспитаніи: знакомятъ дѣтей съ суевѣріями, господствовавшими двѣ тысячи лѣтъ тому назадъ, и не обращаютъ никакого вниманія на знакомство съ строеніемъ и отправленіями ихъ собственнаго тѣла.

Къ косвенному самосохраненію ведутъ знанія, облегчающія добываніе пропитанія, жизненныхъ средствъ. Это тѣ знанія, отъ которыхъ зависитъ успѣхъ промышленной дѣятельности, различнаго рода производствъ, дѣлающихъ возможною цивилизованную жизнь, кругъ знаній, наименѣе извѣстный по школьнымъ курсамъ. Во главѣ этого рода знаній слѣдовало бы поставить логику, отъ которой сознательно или безсознательно зависитъ успѣхъ предпріятія всѣхъ крупныхъ производителей и распорядителей. За логикой слѣдуетъ поставить математику, руководящую всей промышленной дѣятельностью, далѣе механику, физику, химію, біологію и соціальную науку. О каждой изъ поименованныхъ наукъ Спенсеръ приводитъ разъясненія ея близкаго соприкосновенія съ практическою промышленною дѣятельностью. „Каждому человѣку, непосредственно или косвенно принимающему участіе въ какомъ-либо родѣ промышленности (а исключить можно немногихъ), приходится нѣкоторымъ образомъ имѣть дѣло съ математическими, физическими и химическими свойствами предметовъ; онъ можетъ быть даже прямо заинтересованъ въ біологіи, а въ соціологіи навѣрно". Между тѣмъ, если бы не было иного обученія, кромѣ преподаваемаго въ публичныхъ школахъ, Англія въ настоящее время была бы тѣмъ же, чѣмъ она была въ феодальныя времена. „Жизненное знаніе—то, съ помощью котораго мы, какъ нація, достигли того, что мы теперь, и которымъ до сихъ поръ поддерживается наше существованіе, есть то знаніе, которое пріобрѣтается само собою въ углахъ и закоулкахъ, между тѣмъ какъ въ установленныхъ учрежденіяхъ для обученія перебираются почти только однѣ мертвыя формулы".

Для выполненія родительскихъ обязанностей необходимъ курсъ педагогики. Настоящіе школьные курсы какъ будто назначены для людей, давшихъ обѣтъ безбрачія, для какого-либо монашескаго ордена. Дѣти гибнутъ, и физически и нравственно, отъ невѣжества родителей, отъ ихъ крайняго неумѣнья воспитывать; обученіе также идетъ плохо. Для подготовленія къ обязанностямъ гражданина важна исторія, знакомящая съ политическими и соціальными обязанностями. Обыкновенно, исторія слишкомъ плохо выполняетъ указанную обязанность, будучи переполнена доверху крайне мелочными и ничтожными фактами. Предметъ, который дѣйствительно слѣдуетъ знать въ виду надлежащаго отправленія обязанности гражданина, есть естественная исторія общества, изображеніе развитія и организаціи націи, ея правленія свѣтскаго и духовнаго, ея промышленности, обычаевъ, увеселеній, жилищъ и т. д. Такая естественная исторія общества не мо-

жетъ быть понята безъ біологическихъ и психологическихъ обобщеній, біологія и психологія суть толкователи соціологіи.

Для наслажденія эстетическими удовольствіями также нужна наука. Высшія искусства основываются на наукѣ,—безъ науки не можетъ быть ни создано совершенное художественное произведеніе, ни надлежащимъ образомъ оцѣнено. Для занятія скульптурой требуется знакомство съ остеологіей и мускулатурой, расположеніемъ, прикрѣпленіемъ и движеніями мышцъ; для занятія живописью требуется знаніе о свѣтѣ; для поэзіи знакомство съ естественными способами выраженія чувствованій и т. д.

Знанія имѣютъ двоякую цѣнность: какъ знанія и какъ дисциплина. Пріобрѣтеніе различныхъ знаній, вліяя на управленіе поступками, служитъ также средствомъ для умственнаго развитія и упражненія. Съ этихъ двухъ точекъ зрѣнія и нужно оцѣнивать составъ учебнаго курса. Спенсеръ указалъ составъ учебнаго курса, имѣя въ виду удовлетвореніе потребностей, дѣйствія человѣка; далѣе онъ опредѣляетъ относительную цѣнность различныхъ знаній въ отношеніи дисциплины ума. Онъ держится того принципа, что пріобрѣтеніе знаній, наиболѣе полезныхъ для управленія поступками, заключаетъ въ себѣ и умственное упражненіе, наиболѣе пригодное для укрѣпленія способностей. „Было-бы крайне противно превосходной экономіи природы, если бы для пріобрѣтенія познаній требовалось образованіе одного рода, а для умственнаго упражненія образованіе другого рода. Повсюду, на всѣхъ существахъ мы видимъ, что способности развиваются чрезъ выполненіе тѣхъ функцій, къ которымъ онѣ предназначены, а не чрезъ исполненіе искусственныхъ упражненій, придуманныхъ для приспособленія ихъ къ этимъ функціямъ". „Высшее развитіе способности достигается выполненіемъ тѣхъ требованій, которыя налагаются условіями жизни". Высказанный общій принципъ Спенсеръ подтверждаетъ рядомъ частныхъ соображеній. Наука представляетъ обширное поле для упражненія памяти, нисколько не меньшее, если не большее, чѣмъ языки. Въ языкахъ связь запоминаемыхъ фактовъ въ значительной степени бываетъ случайна, при изученіи же науки связь идей, возникающая въ умѣ, соотвѣтствуетъ фактамъ, большею частью неизбѣжнымъ, такъ что изученіе языковъ знакомитъ съ нераціональными отношеніями, наука же знакомитъ съ отношеніями раціональными. Наука развиваетъ способность правильнаго сужденія, пріучая дѣлать выводы изъ положеній и провѣрять выводы наблюденіемъ и опытомъ. Въ нравственномъ отношеніи наука развиваетъ самостоятельность, стойкость и искренность мышле-

нія и сужденія, допуская полную провѣрку своихъ положеній, не ссылаясь на авторитетъ, не подчиняя умъ догматическому изученію. Наконецъ, истинная наука по существу своему религіозна, а не нечестива, религіозна потому, что порождаетъ глубокое уваженіе и безусловную вѣру въ то единообразіе дѣйствія, которое проявляется во всѣхъ предметахъ; потому что даетъ намъ истинное понятіе о насъ самихъ и о нашемъ отношеніи къ тайнамъ существованія: открывая намъ все то, что можетъ быть нами узнано, она въ то же время указываетъ предѣлъ, далѣе котораго мы ничего не можемъ узнать. „Между тѣмъ какъ наука можетъ гордо относиться къ человѣческимъ преданіямъ и авторитетамъ, она смиренно останавливается предъ непроницаемымъ покрываломъ, скрывающимъ абсолютное... Только чистосердечный человѣкъ науки можетъ дѣйствительно знать, насколько неизмѣримо выше не только человѣческаго знанія, но и человѣческаго пониманія та всемірная сила, проявленія которой суть природа, жизнь и мысль".

„Итакъ на нашъ вопросъ: какое знаніе наиболѣе цѣнно? самый простой отвѣтъ: положительная наука. Таково рѣшеніе для всѣхъ положеній. Для непосредственнаго самосохраненія или для поддержанія жизни и здоровья самое необходимое знаніе есть наука. Для косвеннаго самосохраненія, которое мы называемъ добываніемъ пропитанія, наиболѣе цѣнное знаніе — наука. Для надлежащаго выполненія родительскихъ обязанностей лучшимъ руководствомъ служитъ наука. Для объясненія національной жизни, прошедшей и настоящей, безъ чего гражданинъ не можетъ регулировать своего образа дѣйствій, необходимый ключъ представляетъ наука. Для созданія наиболѣе совершенныхъ произведеній и для высшаго наслажденія искусствомъ во всѣхъ его видахъ необходимую подготовку мы точно также находимъ въ наукѣ. Для цѣлей дисциплины—интеллектуальной, нравственной и религіозной—самое существенное знаніе опять-таки заключается въ наукѣ" [1]).

Характерныя черты взгляда Спенсера очевидны. Онъ противопоставляетъ науку языку и отдаетъ при воспитаніи предпочтеніе первой. Противопоставлять науку и языкъ неправильно, каждый предметъ имѣетъ свои воспитательныя свойства, и дѣло состоитъ не въ исключеніи языкомъ науки или наукой языка въ системѣ образованія, а въ цѣлесообразномъ сочетаніи этихъ двухъ важныхъ орудій умственнаго воспитанія. Составляя учебный курсъ

[1]) Спенсеръ, Воспитаніе умственное, нравственное и физическое. Глава первая—Какое знаніе наиболѣе цѣнно.

преимущественно изъ наукъ, Спенсеръ смотритъ на науку съ утилитарной точки зрѣнія. Правда, онъ различаетъ въ знаніяхъ двѣ стороны: практическую, руководительство поступками и теоретическую, дисциплинарное вліяніе на умъ; но послѣдняя сторона знанія у него развита очень слабо. Онъ просто предполагаетъ, что знанія, цѣнныя въ практическомъ отношеніи, непремѣнно будутъ цѣнными и въ теоретическомъ. Изученіе языка и литературы, несомнѣнно, важно во многихъ отношеніяхъ для развивающагося ума, а между тѣмъ практическая сторона этихъ знаній невелика, и Спенсеръ готовъ исключить такой предметъ изъ курса. Мы учимся для жизни, въ жизни же мы должны заботиться объ удовлетвореніи своихъ потребностей. Но потребности бываютъ различныя и между ними потребность всесторонняго развитія, физическаго и психическаго, занимаетъ не послѣднее мѣсто. Спенсеръ же свой утилитаризмъ проводитъ очень далеко, давая слову „потребность“ смыслъ слишкомъ узкій.

По его мнѣнію, такіе предметы, какъ логика, математика, механика, физика, химія и т. д. должны войти въ составъ учебнаго курса, прежде всего, потому, что они служатъ практическимъ цѣлямъ, такъ или иначе соприкасаются съ промышленною и торговою дѣятельностью, съ веденіемъ различныхъ предпріятій. Онъ замѣчаетъ, что, за исключеніемъ весьма немногихъ, каждому человѣку приходится принять участіе, прямо или косвенно, въ какомъ-либо родѣ промышленности. Такой взглядъ есть уже слишкомъ англійскій, взглядъ народа, торговыя предпріятія котораго охватываютъ всю землю, въ жизни котораго торговля — самое главное и великое дѣло. Не всѣ же люди, въ самомъ дѣлѣ, за исключеніемъ весьма немногихъ, занимаются торговыми дѣлами, есть очень много всякихъ другихъ профессій. А главное, нельзя такъ мотивировать необходимость какой-либо науки въ школьномъ курсѣ. Подобная мотивировка указываетъ, что наука цѣнится по своему прикладному значенію. Какъ же скоро наука разсматривается со своей прикладной стороны, то тогда вообще нужно давать въ образованіи болѣе значенія знанію спеціальному, прикладному, профессіональному, а не общему, тогда общій курсъ стѣсняется и урѣзывается ради спеціальнаго. Вмѣсто механики, физики, химіи и т. д. отчего же прямо не рекомендовать для образованія курса науки коммерческія и технологическія, допуская общіе предметы (физику, химію) настолько, насколько безъ нихъ обойтись совсѣмъ невозможно? Отчего не рекомендовать обратить вниманіе при составѣ курса на знакомство съ ремеслами, столь важными и полезными въ жизни? Отчего не ре-

комендовать изученіе законовъ страны, съ которыми постоянно приходится имѣть дѣло? Стѣсненіе же общеобразовательнаго курса въ видахъ расширенія спеціальнаго есть одинъ изъ самыхъ тяжкихъ грѣховъ, которые только можетъ совершить дидактъ. Съ точки зрѣнія Спенсера, относительно состава учебнаго курса изъ наукъ коммерческихъ, технологическихъ и т. п., можно сказать, что хотя онѣ и очень важны въ практическомъ отношеніи, но имѣютъ слишкомъ малое дисциплинарное значеніе. Но несомнѣнно, конечно, что и онѣ будутъ имѣть нѣкоторое дисциплинарное значеніе, потому что каждая отрасль знанія, какую бы мы ни взяли, имѣетъ такое дисциплинарное вліяніе на умъ. Вопросъ только будетъ въ томъ: какъ велико ихъ дисциплинарное вліяніе? Но этимъ-то вопросомъ о сравнительной цѣнности знаній въ дисциплинарномъ отношеніи Спенсеръ и не занимается. Сравнительную цѣнность знанія въ практическомъ отношеніи онъ изслѣдуетъ обстоятельно, а относительно теоретической онъ просто предполагаетъ, ссылаясь на экономію природы, что она совпадаетъ съ практической.

Оставляя въ сторонѣ нѣсколько узкій и грубый утилитаризмъ Спенсера при опредѣленіи состава учебнаго курса, слѣдуетъ отмѣтить еще нѣкоторыя черты его взгляда. Исчисляя главнѣйшія потребности человѣка, Спенсеръ останавливается особенно долго на потребностяхъ личныхъ и полуобщественныхъ и сравнительно мало на общественныхъ. Первые два вида дѣятельности—непосредственное и посредственное самосохраненіе—касаются, очевидно, личнаго благосостоянія человѣка, а между тѣмъ большая часть курса въ нихъ-то и беретъ свое начало; родительскія обязанности и эстетическія удовольствія представляютъ опять такія дѣятельности, въ которыхъ личный элементъ весьма значителенъ, и которыя могутъ быть названы полуобщественными дѣятельностями; изъ пяти группъ дѣятельностей только одна четвертая прямо касается общественныхъ отношеній человѣка. Между тѣмъ этотъ видъ дѣятельности очень важенъ, такъ какъ общество въ жизни и судьбѣ отдѣльной личности имѣетъ громадное значеніе; современный человѣкъ есть созданіе общества, культуры, всѣ его лучшія качества суть культурныя качества, и внѣ общества понять его организацію невозможно.

Для выполненія общественныхъ обязанностей Спенсеръ рекомендуетъ только естественную исторію общества или описательную соціологію съ прибавкой нѣкоторыхъ обобщеній изъ біологіи и психологіи. Но этого слишкомъ мало для знакомства съ обществомъ. Языкъ и литература такіе важные и характер-

ные продукты народнаго творчества, что безъ нихъ очень трудно ознакомиться съ народомъ. Въ нихъ съ значительною опредѣленностью выражается душа народа, его міровоззрѣніе, они вводятъ насъ въ сокровенныя глубины народной жизни и составляютъ существенную, видную сторону при знакомствѣ съ народной жизнью и дѣятельностью, пополняя данныя описательной соціологіи. Ихъ дисциплинарное вліяніе на развивающійся умъ также велико.

Но одного знанія склада народной жизни и народной дѣятельности, насколько они отобразились въ языкѣ, литературѣ и исторіи народа, еще недостаточно, чтобы надлежащимъ образомъ отправлять свои общественныя обязанности. Нужно имѣть еще выработанныя теоретическія правила, которыя руководили бы дѣятельностью, освѣщали ее, намѣчали для нея цѣль. Пусть ясна для насъ организація общества, пусть мы хорошо знаемъ всѣ важныя и неважныя стороны его жизни и дѣятельности; изъ этого еще не слѣдуетъ, что мы въ надлежащей степени понимаемъ, какъ мы должны дѣйствовать. Въ какой мѣрѣ интересы общества могутъ привлекать къ себѣ наше вниманіе? Не можемъ ли мы руководиться чисто эгоистическими мотивами въ своей дѣятельности? Какъ устроить гармонію между соблюденіемъ личныхъ интересовъ и общимъ благомъ? Въ чемъ заключается личное счастье, и что такое общее благо? Все это вопросы громадной важности; не выяснивъ ихъ такъ или иначе, человѣкъ будетъ бродить какъ бы въ потемкахъ. Какой же это общественный дѣятель, если онъ не владѣетъ опредѣленнымъ сознаніемъ цѣли и смысла своей дѣятельности? Разсчитывать въ данномъ случаѣ на религіозное обученіе нельзя, потому что поставленные вопросы требуютъ не догматическаго рѣшенія, а научнаго изслѣдованія и разумнаго убѣжденія. О нихъ Спенсеръ и не заикается, какъ будто воспитываемая личность, ознакомившись съ фактами описательной соціологіи, разрѣшитъ и поставленные вопросы, или какъ будто въ разрѣшеніи ихъ она и не нуждается и безъ нихъ можетъ быть сознательнымъ общественнымъ дѣятелемъ. Указываемый недостатокъ есть, впрочемъ, недостатокъ не спеціально спенсеровскаго взгляда, но общій всѣмъ образовательнымъ системамъ; знакомство съ научными принципами нравственной дѣятельности молчаливо обходится ими, вѣроятно, какъ совершенно лишнее при религіозномъ обученіи. У Спенсера указываемый недостатокъ только замѣтнѣе, потому что онъ прямо ставитъ вопросъ о подготовкѣ человѣка къ общественной дѣятельности.

Указывая различные недочеты во взглядѣ Спенсера, мы должны отмѣтить и сильныя стороны его взгляда. Обращаетъ на себя вниманіе его стремленіе строго, послѣдовательно провести одинъ принципъ въ курсѣ, принципъ потребности. Его замѣчаніе о томъ, что въ курсахъ нерѣдко украшающее беретъ верхъ надъ полезнымъ и необходимымъ, очень справедливо, и школьный курсъ въ этомъ отношеніи требуетъ очистки и исправленія. Сначала надобно удовлетворить настоятельныя потребности, а потомъ уже заботиться объ украшеніи. Спенсеровскій принципъ потребности при образованіи курса есть принципъ вполнѣ реалистическій и его въ извѣстной мѣрѣ непремѣнно нужно имѣть въ виду дидакту. Необходимость реальныхъ предметовъ въ курсѣ прежде мотивировалась иначе: указывали на историческое движеніе европейской мысли, на воспитательное вліяніе реальныхъ предметовъ. Спенсеръ же мотивируетъ ихъ необходимость тѣмъ простымъ соображеніемъ, что намъ нужно жить, а безъ знанія реальныхъ предметовъ разумнымъ образомъ прожить нельзя. Онъ вноситъ въ школьный курсъ жизненное, трезвое и практичное начало, онъ опредѣляетъ составъ курса непомощью отвлеченныхъ субъективныхъ соображеній и разсужденій, а практическими запросами жизни, объективно. Несомнѣнно, въ такой постановкѣ дѣла есть своя справедливая черта, составъ курса долженъ опредѣляться не только субъективными свойствами учебныхъ предметовъ, т. е. большимъ или меньшимъ ихъ вліяніемъ на умъ воспитываемой личности, но и объективными, т. е. соотвѣтствіемъ или несоотвѣтствіемъ учебныхъ предметовъ съ жизненными запросами и дѣятельностью. Мы давно уже твердимъ, что нужно учиться для жизни, а не для школы, а школьный курсъ подчасъ строимъ такъ, какъ будто бы весь міръ школой и ограничивается и, помимо школьной, не существуетъ никакой другой жизни. Школы наши иногда бываютъ похожи на искусственныя теплицы и оранжереи.

Стремленіе Спенсера дать преобладающее положеніе во всемъ школьномъ курсѣ положительной наукѣ также заслуживаетъ вниманія. Несправедливо, какъ мы замѣчали не одинъ разъ, изгонять изъ школьнаго курса изученіе языка. Но общая постановка курса непремѣнно должна быть научной на всѣхъ ступеняхъ образованія. Нерѣдко въ школахъ научность обученія исчезаетъ и замѣняется чѣмъ-то другимъ, весьма подозрительнымъ. Нужно помнить, что единственно полезное образованіе, благотворно дѣйствующее на развитіе ума, есть научное и тамъ, гдѣ курсъ поставленъ ненаучно, тамъ дѣло образованія идетъ

плохо. Съ этой стороны Спенсеръ правъ, указывая постоянно на необходимость при всѣхъ дѣятельностяхъ, даже при полученіи и оцѣнкѣ эстетическихъ удовольствій, знакомства съ положительной наукой.

Объективная точка зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса, такъ тѣсно связанная съ признаніемъ непосредственной и посредственной пользы избираемыхъ для образованія молодежи предметовъ, можетъ легко перейти въ дидактическій энциклопедизмъ, что нерѣдко и бывало. Каждая отрасль знанія представляетъ большую или меньшую цѣнность, въ каждой наукѣ заключена частичка человѣческаго генія; поэтому жаль выбросить изъ курса какое бы то ни было знаніе, все полезно. Вслѣдствіе этого являются учебные курсы, необычайно разнообразные, сложные и большіе; составители ихъ, очевидно, глубоко проникнуты убѣжденіемъ, что чѣмъ больше предметовъ дѣти будутъ изучать, и чѣмъ пространнѣе каждый предметъ, тѣмъ дѣло будетъ лучше, серьезнѣе образованіе. Отсюда энциклопедизмъ образовательнаго курса. Такъ въ средніе вѣка энциклопедія знанія съ ея раздѣленіемъ на тривій и квадривій превратилась въ общеобразовательный курсъ, съ дополненіемъ его нѣкоторыми другими предметами, не вошедшими прямо въ составъ тривія и квадривія. У насъ во время между Петромъ I и Николаемъ I курсы учебныхъ заведеній отличались такой широтой и разнообразіемъ предметовъ, что приближались къ энциклопедическимъ. Такое направленіе можно назвать не только энциклопедическимъ, но и матеріальнымъ, по усиленнымъ заботамъ дать какъ можно больше матеріала при образованіи и по слабости развитія методовъ для обработки и овладѣнія этимъ матеріаломъ. „Нужно учить всѣхъ и всему“, говорилъ въ свое время Коменскій [1]). И эта заповѣдь его, во второй ея половинѣ, исполнялась многими педагогами съ большимъ рвеніемъ.

Глава XV.

Логическая точка зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса—распредѣленіе учебныхъ предметовъ на историческіе и раціональные, классическіе и реальные.

Если спенсеровское начало пользы при выборѣ предметовъ общеобразовательнаго курса въ сущности правильно, но только узко, ограничено, то, очевидно, не покидая совсѣмъ той почвы

---

[1]) См. вторую главу настоящей книги.

на которой стоялъ Спенсеръ, нужно расширить его начало. Такое расширеніе получится въ томъ случаѣ, если будетъ обращено болѣе серьезное вниманіе на дисциплинарное значеніе наукъ, чѣмъ Спенсеръ интересовался сравнительно мало. Разсматривая же съ этой точки зрѣнія предметы обученія и самое обученіе, мы можемъ прямо отмѣтить въ нихъ двѣ различныя стороны: матеріальную и формальную. Въ нѣкоторыхъ учебныхъ предметахъ научный матеріалъ бываетъ очень великъ и сложенъ, одолѣть его очень трудно, и наука, представляетъ препятствія при усвоеніи, прежде всего и больше всего, своимъ матеріаломъ. Таковы, напримѣръ, гражданская исторія, исторія литературы, лингвистика, ботаника, зоологія, минералогія. Количество фактовъ, входящихъ въ объемъ этихъ наукъ, громадно, а количество широкихъ обобщеній, формулъ, законовъ, которыми располагаютъ перечисленныя науки, относительно мало. Въ указанныхъ наукахъ матеріальная сторона значительно преобладаетъ надъ раціональной или формальной. Есть другая группа наукъ, владѣющихъ небольшимъ объемомъ и матеріаломъ, которыя со стороны фактической не представляютъ большихъ затрудненій при усвоеніи; но въ нихъ очень сложны и разнообразны сочетанія фактовъ, много выводовъ и обобщеній, онѣ содержатъ значительное количество всякаго рода формулъ и законовъ. Таковы математика, механика, философія, логика. Въ указанныхъ наукахъ сторона раціональная или формальная преобладаетъ надъ матеріальной, фактической. Есть и такія науки, которыя могутъ быть названы смѣшанными, въ которыхъ въ извѣстныхъ частяхъ и отдѣлахъ замѣчается преобладаніе фактической, а въ другихъ раціональной стороны. Таковы физика (отдѣлы объ электричествѣ и свѣтѣ), законъ Божій (священная исторія и катехизисъ), географія (политическая и математическая).

Согласно съ различіемъ учебныхъ предметовъ, и обученіе можетъ преслѣдовать не одинаковыя цѣли и на самомъ дѣлѣ бываетъ различнымъ: оно озабочивается или сообщеніемъ учащемуся возможно большаго количества фактовъ изъ различныхъ наукъ или возбужденіемъ и развитіемъ его способностей. И мы замѣчаемъ, что иные люди имѣютъ множество самыхъ разнообразныхъ знаній, но владѣть ими въ достаточной степени не могутъ; ихъ умъ представляетъ собою какъ бы большое складочное мѣсто, въ которомъ знанія только лежатъ, и даже безъ особеннаго порядка. У другихъ людей фактическій матеріалъ далеко не такъ обиленъ, но они искусно распоряжаются этимъ фактическимъ матеріаломъ и ихъ способность обсуждать и оцѣ-

нивать гораздо выше, чѣмъ у первыхъ. Словомъ, они при меньшихъ знаніяхъ кажутся болѣе умными и развитыми, чѣмъ иные при большихъ.

Отсюда и возникаетъ логическая точка зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса, иначе называемая нерѣдко формальнымъ и матеріальнымъ образованіемъ [1]). Сущность ея заключается въ томъ, что обученіе должно преслѣдовать главнымъ образомъ развитіе умственныхъ способностей, а не сообщеніе знаній, оно должно быть формальнымъ, а не матеріальнымъ. Нужно сначала умъ возбудить и укрѣпить, развить способность вниманія и даръ слова, способность пониманія и оцѣнки новыхъ предметовъ, а потомъ уже сообщать разнородный учебный матеріалъ. Для формальнаго же развитія ума не требуется многихъ знаній, лучше одинъ предметъ разсмотрѣть съ десяти различныхъ сторонъ, чѣмъ десять съ одной. Сила образованія заключается не въ количествѣ знаній, а въ ихъ пониманіи, въ умѣніи владѣть ими, „высшая цѣль обученія не экстенсивно-матеріальная, а интенсивно-формальная“ (Дистервегъ). Согласно съ такой цѣлью обученія, въ составъ общеобразовательнаго курса должны войти такіе предметы, въ которыхъ раціональная сторона преобладаетъ надъ матеріальной; усвоеніе предметовъ съ преобладающимъ фактическимъ содержаніемъ должно быть предоставлено позднѣйшимъ самостоятельнымъ занятіямъ лица, школа же должна вѣдаться съ формальнымъ развитіемъ силъ. Чѣмъ меньше умственная зрѣлость учащагося, тѣмъ меньше можно обременять его силы сложнымъ учебнымъ матеріаломъ. Усвоеніе сложнаго и разнообразнаго матеріала требуетъ уже сформировавшейся, окрѣпшей умственной силы. Въ высшихъ же школахъ мало-по-малу къ прежнему формальному образованію должно присоединяться и матеріальное, хотя формальное развитіе никогда не должно упускать изъ вида. Первоначальное господство формальнаго образованія смѣняется господствомъ матеріальнаго только въ академіи. Элементарный учитель и академикъ—противоположные полюсы въ разсматриваемомъ отношеніи (Дистервегъ).

Нѣкоторые вмѣсто формальнаго и реальнаго (матеріальнаго) образованія различаютъ учебные предметы на раціональные и историческіе, причемъ раціональные соотвѣтствуютъ формальнымъ, а историческіе—реальнымъ.

Каждая, различная по своему содержанію и происхожденію, область знанія должна изучаться способомъ, соотвѣтственнымъ

---

[1]) См. объ этомъ гл. IX и X настоящей книги.

ея природѣ: область историческихъ знаній—исторически, догматически, область раціональная—наоборотъ, должна быть развиваема изъ самихъ учащихся, раціонально. Первая область заставляетъ учащихся работать прежде всего и преимущественно внѣшнимъ образомъ—воспринимать, усвоять памятью; вторая заставляетъ ихъ сразу работать внутренно, требуетъ самодѣятельности въ высокой мѣрѣ и напряженія силъ ума. Конечно, всякое истинное наблюденіе, всякое дѣйствительное употребленіе нашихъ внѣшнихъ чувствъ, всякое внимательное усвояющее слушаніе уже непремѣнно требуетъ напряженія ума и вообще самодѣятельности. Но когда факты усвоены, восприняты, тогда начинается процессъ дѣятельности мышленія, которое стремится понять ихъ причинную связь. Получается познаніе знаемаго (die Erkentniss des Wissens), познаніе, которое, при усвоеніи нами знанія, находилось только въ зачаточномъ состояніи. Итакъ, обѣ названныя области изученія, какъ различныя, требуютъ различной дѣятельности человѣческаго ума, причемъ всякое истинное знаніе есть познаніе и возможно только при умственной энергіи. Собственно только преподаваніе предметовъ раціональнаго содержанія возбуждаетъ учениковъ къ самодѣятельности, поэтому они—главные предметы въ общеобразовательномъ курсѣ, а историческіе имѣютъ лишь второстепенное значеніе, ихъ роль въ школѣ подчиненная [1]).

Логическая точка зрѣнія на составъ учебнаго курса, съ распредѣленіемъ учебныхъ предметовъ на историческіе и раціональные, въ практическомъ ея осуществленіи приводитъ ко многимъ недостаткамъ. Главнѣйшій изъ нихъ—формализмъ и схоластицизмъ всего обученія. Самая сущность логической точки зрѣнія заключается въ стремленіи провести различіе между формальнымъ и матеріальнымъ образованіемъ, между фактическими и раціональными науками. На практикѣ такое стремленіе заходитъ часто очень далеко, именно превращается въ высокомѣрное пренебреженіе къ фактическому знанію. Знаніе само по себѣ теряетъ какъ бы значеніе и цѣннымъ становится только искусство владѣть знаніемъ, доказывать помощью его всякіе тезисы, составлять блестящія доказательства, выводить ловкія и неожиданныя заключенія. Умственная эквилибристика выдвигается на первый планъ, появляется своеобразное фокусничество въ сферѣ ума. Люди безъ фактическихъ знаній препираются долгое время о

---

[1]) См. гл. V настоящей книги и Adolf Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Erster Theil. Regeln für Unterricht inbetrefz des Lehrstofzs, des Objekts.

самыхъ сложныхъ и трудныхъ вопросахъ, поражаютъ другъ друга хитрыми и остроумными доводами, софизмами, запутываютъ въ противорѣчія и въ заключеніе ничего твердаго не получаютъ, такъ какъ разрѣшить серьезный вопросъ одними логическими хитросплетеніями нельзя. Таково было положеніе въ средніе вѣка въ Западной Европѣ и долгое время у насъ въ духовныхъ школахъ. Схоластицизмъ въ томъ и состоитъ, что слишкомъ низко цѣнитъ фактическое знаніе, полагая всю силу ума въ формальномъ его развитіи. Въ средніе вѣка на западѣ Европы и долгое время у насъ въ духовныхъ школахъ курсъ слагался изъ предметовъ отвлеченныхъ, раціональныхъ, но бѣдныхъ фактическимъ содержаніемъ. Таковы средневѣковыя метафизика, риторика, піитика, логика, грамматика древнихъ языковъ, богословіе. Предметы были такъ подобраны, что требовалось для ихъ усвоенія значительное умственное напряженіе, они развивали умъ, придавали и мыслямъ, и рѣчи стройность и лоскъ; но фактическихъ знаній они сообщали слишкомъ мало, такъ что все образованіе было болѣе мнимое, дутое, чѣмъ дѣйствительное, основательное; умъ хотя и напрягался, но вращался какъ-бы въ пустотѣ. Способные къ нанизыванію другъ на друга длиннаго ряда силлогизмовъ всякихъ формъ, способные къ защитѣ и опроверженію всевозможныхъ тезисовъ, словомъ, искусные спорщики, воспитанники средневѣковыхъ западныхъ и нашихъ духовныхъ школъ были мало способны оцѣнивать надлежащимъ образомъ новый фактъ, наблюдать, экспериментировать; реальный міръ со всѣмъ разнообразіемъ его явленій проходилъ передъ ними, не затрогивая, не шевеля ихъ ума, погруженнаго въ мудреные тонкіе вопросы схоластическаго богословія и схоластической философіи. Къ настоящему знанію они оказывались равнодушными, ихъ умъ сдѣлался добычей мнимой, фальшивой науки и потерялъ естественную здоровую чуткость и любознательность.

Конечно, схоластицизмъ есть извращеніе, неправильное примѣненіе логической точки зрѣнія; но въ ней самой есть черты, дающія поводъ къ такому неправильному ея пониманію. Строго раздѣлять формальное и матеріальное образованіе нельзя. Умственныя упражненія могутъ производиться только надъ какимъ-либо матеріаломъ, а матеріалъ въ извѣстной степени обусловливаетъ и самыя упражненія. Археологія дѣлаетъ возможными одни умственныя сочетанія, а ботаника другія; математика требуетъ такого способа мышленія и склада ума, а соціологія—другого. Предполагать, что можно всесторонне развить умъ упражненіями

въ одномъ предметѣ или въ одной группѣ наукъ, вполнѣ ошибочно [1]).

Притомъ въ историческихъ предметахъ есть одна весьма цѣнная сторона, забываемая защитниками превосходства раціональныхъ предметовъ, именно развитіе наблюдательности и индуктивной мыслительности. Изучать историческіе предметы, не практикуя постоянно на разнообразныхъ предметахъ свою наблюдательность, а равно постепенное, осторожное индуктивное обобщеніе, невозможно. Человѣкъ, не умѣющій хорошо, безпристрастно наблюдать и осторожно обобщать, не можетъ назваться образованнымъ человѣкомъ, потому что цѣлая половина его ума, весьма существенная сторона всей нашей умственной жизни, у него будетъ развита слабо, за отсутствіемъ надлежащаго ухода и упражненія наблюдательно-индуктивныхъ процессовъ.

Точка зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса, называемая классицизмомъ и реализмомъ, подобна только что разсмотрѣнной въ томъ отношеніи, что она располагаетъ всѣ общеобразовательные предметы въ два ряда, неодинаковые по достоинству: съ одной стороны, древніе языки, литературы и математика, съ другой—реальные предметы, родной и новые иностранные языки. Глубокое образовательное значеніе имѣютъ только предметы перваго ряда, вторые лишь дополняютъ первые. Главнѣйшіе доводы за господство классическихъ языковъ въ общеобразовательномъ курсѣ у насъ въ Россіи, во время ожесточенныхъ споровъ классиковъ съ реалистами въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ прошлаго столѣтія [2]), приводились слѣдующіе: 1) курсъ средней школы долженъ быть построенъ преимущественно на изученіи языковъ, а не наукъ; 2) древніе языки незамѣнимы, какъ средство формальнаго развитія ума, и 3) древніе языки незамѣнимы, какъ средство концентраціи учебнаго курса. Эти три положенія стремятся опредѣлить и выяснить значеніе классицизма въ самомъ его существѣ.

1. Задача средней школы заключается въ воспитаніи ума, пріученіи къ серьезному и сосредоточенному труду, въ равномѣрномъ, по возможности, развитіи всѣхъ умственныхъ способностей, а не въ сообщеніи наибольшаго количества разнообразныхъ свѣдѣній, въ, такъ называемомъ, полигисторствѣ. Воспитанный и окрѣпшій умъ самъ, безъ помощи учителей, легко пріобрѣтаетъ

[1]) Болѣе подробно объ этомъ сказано въ гл. X, Объ отношеніи между формальной и матеріальной сторонами образованія.

[2]) Изложеніе этихъ споровъ см. въ нашей „Исторіи русской педагогіи“ (изд. 2, Петроградъ, 1915 г.), въ главѣ XX.

всѣ разнообразныя свѣдѣнія, какія ему понадобятся. Если кто думаетъ, что чѣмъ больше сообщать свѣдѣній учащимся, тѣмъ лучше для ихъ умственнаго развитія, тотъ жестоко ошибается. Въ средней общеобразовательной школѣ никакая наука въ спеціальномъ смыслѣ этого слова не можетъ быть предметомъ преподаванія. Назначеніе этой школы въ томъ и состоитъ, чтобы готовить учащихся къ занятію спеціальными науками. Если бы науки могли преподаваться въ этой школѣ, то зачѣмъ нужны были бы потомъ университеты? Науки могутъ входить въ эту школу, которая имѣетъ дѣло съ мальчиками, только въ качествѣ дополнительнаго элемента, только нѣкоторыми изъ своихъ результатовъ, а отнюдь не какъ предметъ серьезнаго, постояннаго и сосредоточеннаго занятія. Исключеніе составляетъ только математика, но именно общею или элементарною своею частью. Можно знакомить учащихся съ результатами наукъ по нѣкоторымъ отраслямъ вѣдѣнія, можно бесѣдовать съ ними о разныхъ предметахъ при свѣтѣ науки, но было бы безуміемъ думать, чтобы какая бы то ни была наука, въ спеціальномъ значеніи этого слова, могла стать предметомъ преподаванія въ той школѣ, гдѣ мальчикъ только готовится быть человѣкомъ, гдѣ умственныя силы находятся только въ зачаткѣ. Вотъ почему предметомъ, на которомъ сосредоточиваются учебныя занятія воспитательной школы, служатъ не какія-либо науки, а языки. Систематическое изученіе языка—вотъ единственный предметъ для серьезнаго научнаго занятія въ томъ возрастѣ, о которомъ идетъ рѣчь.

Въ этомъ разсужденіи не все обстоитъ благополучно: хотятъ подготовить къ научнымъ занятіямъ—и желаютъ воспретить занятіе наукой въ школѣ. Это все равно, что требованіе: до тѣхъ поръ не входи въ воду, пока не выучишься плавать. Такъ и здѣсь: я до тѣхъ поръ не дамъ тебѣ науки, пока ты не созрѣешь для нея. На чемъ же созрѣвать-то? Говорятъ, на изученіи языковъ. Но изученіе языковъ или имѣетъ научный характеръ, или не имѣетъ его. Если оно не имѣетъ научнаго характера, то сколько ни занимайся языками, никогда къ научнымъ занятіямъ не подготовишься; а если имѣетъ научный характеръ, то о чемъ же спорить? Въ школу вводится въ широкомъ размѣрѣ одинъ видъ научнаго изученія—языка. А если допущенъ въ школьный курсъ одинъ видъ научнаго изученія, то, конечно, оставаясь послѣдовательнымъ, необходимо придется допустить въ школѣ возможность и другихъ видовъ научныхъ изученій. А, между тѣмъ, о языкахъ говорится, что это есть предметъ „для серьезнаго научнаго занятія“, хотя и прибавляется, что это предметъ „единственный“.

Почему же единственный? Потому, говорятъ намъ, что въ школѣ никакая наука не можетъ быть предметомъ преподаванія, думать иначе „было бы безуміемъ“. Но за утвержденіемъ, что никакая наука не можетъ быть предметомъ преподаванія въ школѣ, мы сейчасъ же, чрезъ нѣсколько строкъ, встрѣчаемъ заявленіе: „исключеніе составляетъ только математика“. Слѣдовательно, предметомъ серьезнаго научнаго занятія могутъ быть въ школѣ не только языки, но еще и математика. А если языки и математика могутъ преподаваться научно, то почему же научно не могутъ преподаваться и другіе предметы? [1]).

2. Вполнѣ справедливо, что школа и общее образованіе должны преслѣдовать воспитаніе ума, а не сообщеніе возможно большаго количества свѣдѣній, полигисторство, энциклопедизмъ. Множество сообщаемыхъ разнообразныхъ свѣдѣній подавляетъ умъ, ведетъ къ простому заучиванію фактовъ, и, въ концѣ-концовъ, болѣе отвращаетъ отъ ученья, чѣмъ привлекаетъ къ нему. Воспитывать не значитъ развлекать, раздроблять, разслаблять; воспитывать значитъ собирать, сосредоточивать, усиливать и вводить въ зрѣлость. Цѣлямъ именно воспитанія ума и служатъ древніе языки, занятія ими закаляютъ умъ, даютъ хорошій матеріалъ для самыхъ разнообразныхъ умственныхъ упражненій—умственной гимнастики, сообщаютъ уму, такъ называемое, формальное развитіе. Грамматика и чтеніе писателей—вотъ средства, которыми пользуется школа, выдвигая на первый планъ древніе языки въ воспитаніи юныхъ, ввѣренныхъ ей, умовъ. Тутъ нѣтъ ничего чрезмѣрнаго, ничего неестественнаго для возраста учащихся, но въ предѣлахъ этого изученія они развиваютъ всѣ способности, усваиваютъ себѣ всѣ пріемы мысли, какіе требуются для самостоятельнаго занятія наукой, и пріучаются къ умственному труду. Въ этомъ отношеніи изученіе древнихъ языковъ называется обыкновенно умственною гимнастикою, но этимъ недостаточно опредѣляется ихъ значеніе при воспитаніи. Они не только формально развиваютъ умственныя силы учащихся, но и оплодотворяютъ и обогащаютъ ихъ. Въ образовательномъ дѣйствіи обоихъ древнихъ языковъ есть та разница, что латинскому

[1]) Гораздо короче и правильнѣе мысль о значеніи языковъ въ образованіи человѣка выразилъ А. Г. Нимейеръ въ своихъ Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (3 Auflage 1805, der erste Band, §§ 201—202): „языки являются хранилищемъ всякихъ понятій, всякихъ формъ мысли и всякихъ средствъ и способовъ ихъ сочетанія и анализа. Поэтому-то при изученіи языковъ такъ сильно увеличивается запасъ идей, такъ сильно развивается отчетливое и упорядоченное мышленіе и рано начинаетъ дѣйствовать естественная логика„. Эта „формальная польза“ приносится, главнымъ образомъ, изученіемъ древнихъ языковъ.

принадлежитъ преимущественно формальная сторона воспитанія, между тѣмъ какъ греческій наиболѣе способствуетъ внутреннему обогащенію учащихся, оплодотворенію духовныхъ силъ и возбужденію ихъ къ производительности.

Догматъ о томъ, что древніе языки способны особенно благотворно вліять на формальное развитіе ума, составляло часть педагогическаго катехизиса многихъ дидактовъ. Противъ классической системы образованія можно, говорили, привести много серьезныхъ, вѣскихъ возраженій, но одно несомнѣнно: они много способствуютъ формальному развитію ума и въ этомъ отношеніи весьма полезны, какъ орудія умственной гимнастики.

Мы уже упоминали, что въ каждомъ учебномъ предметѣ есть сторона матеріальная и раціональная, что каждый предметъ, слѣдовательно, можетъ служить болѣе или менѣе и цѣлямъ формальнаго развитія. Что классическіе языки и литературы особенно сильно могутъ служить формальному развитію, учить всѣмъ пріемамъ мысли, это ничѣмъ не доказано. Зачѣмъ въ классическомъ курсѣ, наряду съ языками, стоитъ математика и занимаетъ въ немъ такое видное мѣсто? Очевидно, она сообщаетъ учащимся нѣчто такое, и весьма важное, чего не даютъ языки. О серьезной необходимости въ общеобразовательномъ курсѣ реальныхъ предметовъ, какъ содѣйствующихъ развитію наблюдательности и индуктивнаго мышленія, мы уже упоминали.

Было бы, конечно, очень желательно найти такой типическій и характерный предметъ, изучивъ который, можно бы ознакомиться со всевозможными свойствами матеріала и всевозможными пріемами его обработки, такъ что позднѣе любой новый предметъ повторялъ бы по существу, съ нѣкоторыми незначительными измѣненіями, основной—типическій и характерный. Тогда дѣло умственнаго образованія было бы много облегчено, — стоило бы лишь внимательно и серьезно изучить этотъ, единственный въ своемъ родѣ, предметъ. Къ сожалѣнію, такого предмета не существуетъ, приходится поэтому, для достиженія хорошаго формальнаго развитія, изучать не одинъ предметъ, а нѣсколько, различныя группы предметовъ съ своеобразнымъ матеріаломъ и методологіей.

3. Характерная черта истинно-европейской школы есть то, что на педагогическомъ языкѣ называется концентрація, сосредоточеніе, собираніе умственныхъ силъ, а тотъ элементъ, посредствомъ котораго совершается это дѣло концентраціи, суть древніе классическіе языки, греческій и латинскій... Умственное воспитаніе требуетъ, чтобы надъ всѣми предметами, которые входятъ въ

составъ школьнаго ученія, непремѣнно господствовалъ одинъ предметъ или группа однородныхъ предметовъ, которой была бы посвящена большая часть школьнаго времени, и къ которой воспитанники возвращались бы ежедневно, въ продолженіе цѣлаго ряда лѣтъ, до конца своего воспитанія. Если такого предмета или такой группы однородныхъ предметовъ не окажется въ школѣ, если все школьное время будетъ раздроблено поровну, или почти поровну, между многими разнородными предметами, то воспитанія не будетъ, а будетъ порча. Въ европейской школѣ надъ всѣми предметами ученія господствуетъ одинъ предметъ, которому посвящается гораздо болѣе учебнаго времени, чѣмъ всѣмъ остальнымъ въ совокупности, и къ которому юные зрѣющіе умы возвращаются ежедневно, въ продолженіе цѣлыхъ восьми и девяти лѣтъ. Этотъ предметъ есть два древніе языка.

Почему необходимо концентрировать обученіе древними языками, а не чѣмъ-либо другимъ? Потому что другіе предметы для этой роли не годятся. Математика есть необходимый предметъ, но она не соотвѣтствуетъ всей умственной организаціи человѣка. Сосредоточивая преимущественно на ней учебныя занятія, мы оставимъ въ небреженіи самыя существенныя силы, нарушимъ психическое равновѣсіе и сообщимъ развитію молодыхъ умовъ, ввѣренныхъ попеченіямъ школы, одностороннее, уродливое, неестественное направленіе. Мы обезсилимъ и изнуримъ нашихъ воспитанниковъ и, въ концѣ концовъ, за немногими исключеніями, сдѣлаемъ ихъ неспособными къ самой математикѣ.

Несомнѣнно, что господствующее, подавляющее положеніе математики въ школахъ повлекло бы полную односторонность въ умственномъ развитіи учащихся; но подобная же односторонность вызывается преобладаніемъ и всякаго другого предмета, въ частности и древнихъ языковъ. Классическая школа даетъ одностороннее, филологическое, а не общее гуманитарное развитіе.

Невозможно, говорили защитники классицизма, въ здравомъ умѣ допустить мысль о томъ, чтобы концентрировать на естествовѣдѣніи учебное устройство школы. Естественныя науки тѣсно связаны между собою; серьезное занятіе ими требуетъ болѣе или менѣе зрѣлаго ума. Для дѣтей отъ десяти до семнадцатилѣтняго возраста (дѣти—въ 17 лѣтъ!) свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ могутъ быть предметомъ лишь самаго поверхностнаго занятія; но могутъ ли поверхностныя занятія служить главною сосредоточивающею силою въ дѣлѣ воспитанія и соотвѣтствовать его цѣлямъ?

Въ приведенномъ соображеніи то, что нужно доказать пред-

полагается уже доказаннымъ. Предполагается, что естественныя науки въ школѣ могутъ быть предметомъ лишь самыхъ поверхностныхъ занятій. Почему именно такъ? Въ этомъ весь вопросъ, а между тѣмъ это не доказывается, а только утверждается.

О другихъ предметахъ, какъ конкурентахъ древнимъ языкамъ въ дѣлѣ концентраціи, представлялись такія же поверхностныя и неубѣдительныя замѣчанія. Исторія... но можно ли вообразить себѣ, чтобы этотъ предметъ когда-нибудь занялъ то мѣсто, какое въ европейскихъ школахъ предоставлено древнимъ языкамъ? Можно ли серьезно допустить мысль, чтобы дѣти, въ продолженіе семи, восьми или девяти лѣтъ своего школьнаго времени, возвращались къ этому предмету и сосредоточивали на немъ свои занятія?—Но не дать ли господствующую роль изученію новѣйшихъ языковъ, знаніе которыхъ можетъ принести практическую пользу въ жизни? Пусть, кто хочетъ, представитъ себѣ такую школу и спроситъ себя, что вынесутъ изъ нея ея воспитанники. При хорошемъ успѣхѣ они пріобрѣтутъ навыкъ объясняться на иностранныхъ языкахъ, а при наилучшемъ—превратятся нравственно въ иностранцевъ.—Наконецъ, не пожелать ли намъ, чтобы педагогическое сосредоточеніе умственнаго труда совершалось на изученіи родного языка? Родной языкъ, какъ пріятно звучитъ это! Но кто серьезно ищетъ истины, тотъ легко пойметъ, что отечественный языкъ отнюдь не можетъ служить тѣмъ педагогическимъ орудіемъ, какимъ служатъ древніе языки въ европейскихъ школахъ. Нигдѣ не помышляютъ о томъ, чтобы сдѣлать отечественный языкъ предметомъ такого изученія и анализа, какіе возможны лишь по отношенію къ языкамъ мертвымъ Нѣтъ ничего труднѣе, какъ изучать и анализировать живой предметъ, и притомъ такой именно, который есть одно съ нами. Дѣти могутъ учиться своему природному языку только для того, чтобы регулировать его практическое употребленіе; но никогда не удастся возвести его для ихъ разумѣнія въ предметъ плодотворнаго теоретическаго изученія. Своему языку дѣтямъ учиться нечего; они всосали его съ молокомъ матери, его грамоту они усвоили себѣ прежде, чѣмъ поступили въ ту школу, которая должна воспитать ихъ умственныя силы. Правильному употребленію отечественной рѣчи они могутъ выучиться, полагая на этотъ предметъ въ продолженіе школьнаго времени весьма ограниченное число часовъ, въ которые учитель будетъ занимать ихъ практическими упражненіями и чтеніемъ образцовыхъ писателей.

Справившись такъ легко со всѣми конкурентами на учеб-

ную концентрацію и низведя обученіе родному языку на простое пріученіе къ правильной рѣчи, на урегулированіе практическаго ея употребленія, и тѣмъ самымъ выразивъ или полное непониманіе, или полное отрицаніе глубокой воспитательной силы серьезнаго изученія отечественнаго языка, защитники классицизма спѣшатъ къ заключенію — воспѣть торжественный диѳирамбъ древнимъ языкамъ, какъ орудію концентраціи. Только эти языки, въ неразрывномъ единствѣ, обладаютъ всѣми тѣми свойствами, которыя дозволяютъ сосредоточить на нихъ трудъ юныхъ зрѣющихъ умовъ и щедро вознаграждаютъ ихъ за этотъ трудъ. Изучая эти языки и все то, къ чему они даютъ ключъ, юная мысль зрѣетъ, знакомясь на практикѣ со всѣми пріемами серьезной умственной дѣятельности, со всѣми способами борьбы съ фактомъ, со всѣми методами изслѣдованія и познанія. Здѣсь юный умъ, трудомъ собственной жизни, знакомится со всѣми родовыми оттѣнками человѣческой мысли, со всѣми видами человѣческаго творчества въ ихъ первоначальныхъ простыхъ и чистыхъ линіяхъ. Здѣсь вызываются и приводятся въ игру всѣ способности духовной организаціи человѣка, и всѣ равномѣрно воспитываются, усиливаются и развиваются.

Вся сила научно-воспитательной школы заключается въ концентраціи учебныхъ занятій. Что такое концентрація? Какъ въ продолженіе цѣлаго курса, такъ и въ каждомъ особомъ классѣ, преподается большее или меньшее число предметовъ. Вредность многопредметности въ школѣ заключается не въ томъ, что въ ея курсѣ можно насчитать много предметовъ. Педагогическій законъ требуетъ только, чтобы множественность уравнивалась единствомъ. Количество учебнаго времени есть величина опредѣленная. Сколько бы ни входило предметовъ въ составъ преподаванія, требуется только, чтобы половина учебнаго времени употреблялась на воспитательное сосредоточеніе занятій учащихся. Коль скоро это условіе исполнено, то школа считается одинаково сильною, будетъ ли остальная половина учебнаго времени занята большимъ или меньшимъ числомъ предметовъ.

Другіе предметы (кромѣ математики и древнихъ языковъ) могутъ быть допускаемы (а не должны?) для преподаванія дѣтямъ лишь въ тѣсной рамкѣ, лишь въ строго ограниченныхъ размѣрахъ, въ противномъ же случаѣ неизбѣжно унизится достоинство науки, и она превратится либо въ игрушку, либо въ празднословіе.

Вопросъ о концентраціи учебнаго курса классической системой образованія совсѣмъ не разрѣшается. Невольно овладѣваетъ сомнѣніе, когда утверждаютъ, что ни одинъ предметъ не можетъ концентрировать образованіе, ни математика, ни естествознаніе, ни новые языки, ни исторія, ни даже родной языкъ и литература,—для этого въ культурѣ есть одно только средство—древніе языки. Удивительное, чудесное средство, въ дѣйствительности котораго нельзя не усумниться, вспоминая, что классицизмъ есть простое закоренѣлое преданіе въ образованіи, нынѣ въ значительной степени дидактическій пережитокъ, дидактическое суевѣріе, а съ другой—какъ грубо судятъ о значеніи роднаго языка и литературы въ учебномъ курсѣ классики, какъ мало понимаютъ они значеніе серьезнаго изученія роднаго языка въ образованіи. Но пусть будетъ по ихъ мнѣнію, допустимъ на минуту, что классическіе языки единственное средство концентраціи учебнаго курса; посмотримъ, что же за концентрація у нихъ выйдетъ.

Если половину всего учебнаго времени отдать на изученіе древнихъ языковъ и литературъ, то объединенность занятій получится только въ половинѣ учебнаго курса, а другая половина будетъ существовать сама по себѣ, независимо отъ первой. Въ какой связи съ классическими языками стоитъ въ средней школѣ изученіе математики? Ни въ какой. Естествознанія? Ни въ какой. Географіи? Ни въ какой. Исторіи, роднаго языка? Въ очень малой. Что же это за концентрація учебнаго курса? Концентрація есть объединеніе всего учебнаго курса, отысканіе логическихъ связей между преподаваемыми предметами, ихъ органическаго единства и, на этомъ основаніи, созданіе въ сознаніи учащихся основъ стройнаго міровоззрѣнія. Но какое же возможно міровоззрѣніе, какое возможно единство въ преподаваніи, когда преподаваемые предметы разсыпаются, когда каждый изъ нихъ существуетъ самъ по себѣ, и когда вся связь между ними, по остроумному замѣчанію Вильмана, ограничивается ранцемъ, въ которомъ гимназистъ носитъ свои учебники? Такую концентрацію, которую представляетъ классицизмъ, устроить очень легко, стоитъ только назначить на прохожденіе любого предмета половину всего учебнаго времени и провести его преподаваніе по всѣмъ классамъ, нисколько не позаботившись объ его объединеніи съ другими. Это будетъ концентрація, но только очень плохая, механическая, концентрація наполовину. А о концентраціи всего учебнаго курса классцизмъ даже и вопроса не поднималъ,

онъ ему и не по силамъ. Какъ, въ самомъ дѣлѣ, концентрировать древніе языки, математику и другіе предметы? Всѣ они врозь глядятъ, и свести ихъ на классицизмъ и имъ объединить никакъ нельзя [1]).

ГЛАВА XVI.

Составъ общеобразовательнаго курса и педагогическая оцѣнка отдѣльныхъ предметовъ, въ него входящихъ.

Разсмотрѣніе принципа пользы и логическаго начала при выборѣ предметовъ общеобразовательнаго курса приводитъ къ заключенію, что раскрытіе внутреннихъ душевныхъ силъ человѣка можетъ совершиться только при планомѣрномъ воздѣйствіи на нихъ, при систематическихъ упражненіяхъ, объединенныхъ и послѣдовательныхъ, исключающихъ воздѣйствія отрывочныя, разрозненныя и случайныя. Образованіе есть сочетаніе субъективныхъ элементовъ съ объективными, т. е. развитіе всѣхъ силъ человѣка посредствомъ систематическихъ научныхъ упражненій.

Чтобы опредѣлить составъ общеобразовательнаго курса, нужно знать главнѣйшія силы и потребности человѣка, его насущные интересы и стремленія. А человѣкъ имѣетъ силы, интересы и стремленія двухъ родовъ: личныя и общественныя. Къ личнымъ нужно отнести: физическія свойства и силы, для которыхъ необходимо физическое образованіе; умственныя силы и потребности, эстетическую потребность и энергію воли, умѣнье и силу бороться съ встрѣчающимися трудностями, которыя требуютъ духовнаго образованія въ различныхъ направленіяхъ. Къ общественнымъ свойствамъ и потребностямъ человѣка нужно отнести стремленіе жить и дѣйствовать въ обществѣ живыхъ существъ, понимать ихъ жизнь, смыслъ своего участія въ общественной жизни, а равно и смыслъ этой послѣдней. Обсудимъ средства, ведущія къ раскрытію поименованныхъ силъ и удовлетворенію указанныхъ потребностей и интересовъ.

Для развитія физическихъ силъ нужны игры, гимнастическія упражненія и производительный физическій трудъ.

---

[1]) См. подробное обсужденіе вопроса о концентраціи въ гл. XXIII настоящей книги—Связность и объединенность учебнаго курса.

Со времени господства схоластики у насъ съ именемъ школы соединяется представленіе о мѣстѣ долговременнаго сидѣнія, слушанія, чтенія и писанія, т. е. о совершенно страдательномъ, почти неподвижномъ, положеніи образуемыхъ. Главная способность школьника—это засѣдательская способность, талантъ спокойно высиживать изо дня въ день цѣлые часы сподрядъ, вопреки потребностямъ его подвижной природы. Такому безконечному сидѣнью должно создать противовѣсъ физическое образованіе учащихся.

Въ настоящее время важность игръ для дѣтей въ дошкольный періодъ ихъ жизни достаточно сознана, и дѣти играютъ въ волю; но потребность въ играхъ не исчезаетъ съ поступленіемъ въ школу, продолжаетъ сохраняться во весь періодъ и школьной жизни. Поэтому школамъ необходимо давать мѣсто и время для игръ учащихся. Мѣсто — это значитъ, чтобы при школѣ была игровая площадка, а при ней желателенъ еще садъ или, по крайней мѣрѣ, дворъ, на которомъ дѣти могли бы рѣзвиться и бѣгать. Въ самомъ школьномъ помѣщеніи должно быть мѣсто для игръ и бѣганья учащихся въ дурную погоду или въ очень холодное время. Время для игръ—это значитъ, что школа должна удѣлять играмъ часы въ своемъ росписаніи занятій. Игры должны происходить не только во время между уроками, когда учащимся некогда не только поиграть, но и побѣгать, но и въ особые часы, назначаемые по росписанію наряду съ уроками. Нужно проникнуться мыслью, что игра такая же существенная потребность для учащихся, какъ и ученье, а потому и заслуживаетъ, равнаго съ ученьемъ, попеченія со стороны педагога. Ни школьное помѣщеніе безъ игровой площадки, ни школьное росписаніе безъ опредѣленнаго времени для игръ наряду съ уроками не могутъ быть признаны удовлетворительными съ педагогической точки зрѣнія.

Игры могутъ быть разработаны весьма широко, со множествомъ условій и правилъ, и такимъ образомъ представлять собою значительное орудіе не только физическаго, но и разносторонняго духовнаго развитія. Тогда возникнетъ вопросъ: зачѣмъ еще, кромѣ игръ, вводить гимнастику, когда игры такъ обильны движеніями и имѣютъ такую значительную воспитательную силу? На этотъ вопросъ слѣдуетъ отвѣтить, что хотя игры могутъ быть весьма разнообразны и сложны, но онѣ не могутъ дать упражненій для всѣхъ органовъ тѣла. Игры создаются не съ спеціальною педагогическою цѣлью—дать матеріалъ для упражненій всѣхъ органовъ тѣла, а онѣ суть невольное изліяніе энергіи человѣка, дѣятельность, совершаемая не ради ея пользы для организма, а ради

того удовольствія, которое сопровождаетъ игровыя движенія, самый процессъ игры. Игра часто представляетъ собою подражаніе дѣятельности взрослыхъ и находится въ зависимости отъ характера внѣшней природы, быта и многихъ другихъ частныхъ условій положенія играющихъ. Игра есть явленіе сложное и творится цѣлымъ народомъ, а не педагогомъ. Поэтому, несмотря на высокій интересъ игры для играющихъ, она можетъ развивать ихъ, въ физическомъ отношеніи, односторонне, затрогивать далеко не всѣ органы тѣла. Восполненіемъ игръ и служатъ гимнастическія упражненія, прямое назначеніе которыхъ и состоитъ въ томъ, чтобы представить матеріалъ для упражненій всѣхъ органовъ тѣла и такимъ образомъ всесторонне развить и укрѣпить тѣлесный организмъ человѣка.

Для цѣлесообразной постановки гимнастики важны два условія: краткость гимнастическаго урока и умѣренность въ немъ теоретическихъ элементовъ. Гимнастическія движенія сами по себѣ особеннаго интереса дѣтямъ не представляютъ, они не сопровождаются подъемомъ того веселаго, жизнерадостнаго чувства, какое даютъ игры. Гимнастическія упражненія искусственны, они созданы взрослыми, безъ всякаго участія дѣтей, въ интересахъ спеціальной педагогической цѣли — упражненія всѣхъ органовъ тѣла. Поэтому гимнастическій урокъ долженъ быть коротокъ и не занимать ежедневно болѣе 15—20 минутъ; остальное время должно быть посвящаемо играмъ.

По мнѣнію нѣкоторыхъ защитниковъ физическаго образованія, методъ его долженъ быть аналогиченъ и даже тожественъ съ тѣмъ, который употребляется при правильномъ умственномъ развитіи дѣтей. Путемъ анализа и сравненія получаемыя извнѣ впечатлѣнія переходятъ въ умственную работу, появляясь уже, затѣмъ, въ видѣ отвлеченныхъ образовъ и понятій. Соотвѣтственно этому, слѣдуетъ научиться анализировать и сравнивать движенія, стараясь приспособить ихъ къ такой дѣятельности, въ которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затратѣ труда. Съ точки зрѣнія нормальныхъ проявленій человѣка, умственная и физическая дѣятельности должны быть въ полномъ соотвѣтствіи между собою, потому что только тогда будутъ существовать всѣ условія для болѣе точнаго и сознательнаго разъединенія и сравненія между собою какъ всѣхъ получаемыхъ представленій, такъ и дѣйствій. При умственномъ образованіи дитя, прежде всего, научаютъ сосредоточивать вниманіе на отдѣльныхъ, получаемыхъ имъ ощущеніяхъ и сознательно разъединять зарождающіяся у него представленія. Совершенно то же самое

требуется и относительно физическаго развитія: умѣнье разъединять движенія по времени и по степени проявленія, руководствуясь при этомъ сопровождающими ихъ ощущеніями.

Это стремленіе поставить физическимъ упражненіямъ строго интеллектуальныя цѣли заходитъ подчасъ слишкомъ далеко: задача физическаго образованія поставляется не столько въ укрѣпленіи здоровья, физическихъ силъ, въ выработкѣ легкости и красоты движеній, сколько въ умѣніи разъединять движенія, сравнивать, сочетать; методъ физическаго образованія приравнивается къ методу умственнаго образованія; подражательность въ движеніяхъ исключается, такъ какъ вредитъ сознательности: учитель не можетъ показать движенія, онъ долженъ описать его и, по описанію, учащіеся двигаются. Такимъ образомъ, тѣлесныя упражненія становятся тѣми же умственными упражненіями, совершаемыми лишь на органахъ тѣла, а не на отвлеченныхъ предметахъ, счетѣ, грамматикѣ, исторіи. Ученикъ, переходя отъ ариѳметики къ физическому упражненію, лишь мѣняетъ умственный трудъ. Само движеніе является какъ бы вторичнымъ дѣломъ, а самое главное — интеллектуальная сторона движеній, ихъ разъединеніе, сочетаніе, сравненіе, умѣнье двигаться по слову. Съ такимъ превращеніемъ физическихъ упражненій въ умственныя согласиться невозможно, задачи и методы физическаго и духовнаго образованія должны быть своеобразны и различны, соотвѣтственно самой природѣ этихъ сторонъ человѣческаго существа. Пытаться учить сравненію и разъединенію на движеніяхъ нечего, этому дѣти учатся на всѣхъ школьныхъ предметахъ. Физическія упражненія должны давать то, чего никакія другія дать не могутъ, т.-е. развитіемъ физическихъ силъ укрѣплять здоровье, сообщать красоту формамъ тѣла, легкость и пластичность движеніямъ.

Физическія упражненія старшаго возраста описываются иногда такъ: они состоятъ въ ознакомленіи съ пространственными отношеніями и съ умѣньемъ распредѣлять свои дѣйствія по времени. Эта цѣль достигается измѣреніями и взвѣшиваніями различныхъ тѣлъ, опредѣленіемъ угловъ геометрическихъ фигуръ и распредѣленіемъ тѣлъ въ пространствѣ. „Непосредственное измѣреніе единицъ мѣръ и вѣса (по метрической и мѣстной единицамъ измѣренія). Проекція формъ тѣлъ и плоскостей. Измѣренія линій, плоскостей и тѣлъ; опредѣленіе вѣса жидкихъ и твердыхъ тѣлъ (метромъ, граммомъ и фунтомъ) и отношенія послѣднихъ къ вѣсу воды“. „Метаніе мяча впередъ на извѣстное разстояніе, подъ опредѣленнымъ угломъ, съ измѣреніемъ угловъ

кверху и книзу. Провѣрка произведеннаго метанія чертежами. Метаніе мяча многими занимающимися, сопровождаемое образованіемъ треугольныхъ, четыреугольныхъ и многоугольныхъ фигуръ, описываніемъ дугъ и геометрическихъ тѣлъ". Въ старшемъ возрастѣ всѣ упражненія должны производиться съ измѣреніемъ и опредѣленіемъ скорости. Сложныя упражненія и бѣгъ, метаніе, прыжки, борьба, игры, мелкія измѣренія подъ лупою и микроскопомъ; опредѣленіе консистенціи и сопротивляемости различныхъ тѣлъ. Въ составъ физическаго образованія входятъ даже „прогулки съ посѣщеніемъ паровыхъ промышленныхъ заведеній, а также художественныхъ и общественныхъ учрежденій [1]).

Строго интеллектуальное пониманіе физическаго образованія сказывается и часто повторяемымъ нѣкоторыми требованіемъ, чтобы упражняющіеся въ движеніяхъ знакомились предварительно съ ними на словахъ, а не на дѣйствіи, не на примѣрѣ учителя, или, какъ выражается Лесгафтъ, „необходимо знакомить занимающихся непремѣнно по слову, а не по показанному". Это положеніе онъ признаетъ „основнымъ" и требуетъ его строгаго исполненія при всѣхъ физическихъ занятіяхъ, на томъ основаніи, что воспринимать предметъ зрѣніемъ легче, а слухомъ труднѣе; воспріятіе зрѣніемъ требуетъ менѣе сознательной работы, а воспріятіе слухомъ большаго вниманія, большаго напряженія. Слуховое воспріятіе упражняетъ въ составленіи образнаго представленія, чего не бываетъ при зрительномъ воспріятіи [2]).

Приведенныя соображенія трудно признать убѣдительными. Въ данномъ случаѣ физическое образованіе хотятъ превратить въ общее, возложить на него задачи духовнаго образованія. При обученіи различнымъ предметамъ учебнаго курса, вниманія и напряженія силъ, упражненій въ составленіи представленій по слову требуется такъ много и такъ часто, что рѣшительно нѣтъ никакой необходимости только приведенными данными и соображеніями мотивировать особую постановку физическихъ упражненій. Желательно, чтобы физическое образованіе вносило въ развитіе личности не то, что въ немъ есть общаго съ другими сторонами воспитанія, а то, что въ немъ есть своеобразнаго, оригинальнаго, чего не могутъ дать никакія другія упражненія. Съ другой стороны, нельзя не замѣтить, что постановка физическихъ упражненій, описанная выше, значительно затруднитъ многихъ учащихся: воспріятія и памяти людскія и дѣтскія различны, у

[1]) Лесгафтъ, Руководство къ физическому образованію. Ч. II, стр. 408—411.
[2]) Руководство. Часть II, стр. 380.

однихъ преобладаютъ зрительныя воспріятія, у другихъ—слуховыя, одни привыкли орудовать въ своемъ мышленіи зрительными элементами, а другіе—слуховыми. Подогнать всѣхъ подъ одну мѣрку, отъ всѣхъ требовать, чтобы они составляли представленіе о движеніи по его словесному описанію, а не по его воззрѣнію, нѣтъ твердыхъ ни психологическихъ, ни педагогическихъ основаній, это значитъ однихъ постоянно затруднять въ работѣ, а другимъ ее постоянно облегчать. Да и сущность дѣла здѣсь совсѣмъ не въ словесномъ или зрительномъ ознакомленіи съ движеніемъ, а въ собственномъ каждаго упражняющагося опытѣ движеній, въ мускульныхъ ощущеніяхъ, въ мускульной памяти. Если личность не опытна въ движеніяхъ и забывчива по части мускульныхъ ощущеній, то все равно, покажете ли вы ей какое либо замысловатое движеніе или опишите его, она создать его или воспроизвести будетъ не въ состояніи [1]).

Наконецъ, для развитія физическихъ силъ полезенъ и желателенъ въ школѣ производительный физическій трудъ, разныя ручныя работы и поддѣлки, знакомство съ основами и элементами мастерствъ, даже болѣе близкое и основательное изученіе какого-либо мастерства, изготовленіе приборовъ и т. п. Физическій трудъ даетъ новый видъ движеній и такимъ образомъ содѣйствуетъ укрѣпленію тѣла; а связь этого новаго вида движеній съ прямою практическою цѣлью, превращающею ихъ въ производительный трудъ, придаетъ имъ особую прелесть. Игра завлекательна по непосредственному удовольствію, ею доставляемому; а производительный трудъ нравится приносимой имъ осязательной пользой. Требуемая производительнымъ трудомъ точность работы, разсчетъ въ использованіи матеріала, преодолѣніе встрѣчаемыхъ на этомъ пути препятствій, и физическихъ и умственныхъ, все это возвышаетъ воспитательную силу производительнаго труда и обусловливаетъ его право на включеніе въ общеобразовательный курсъ. Содержаніе и характеръ производительнаго труда въ школѣ желательно поставить въ тѣсную связь съ умственными упражненіями, включить ихъ въ кругъ тѣхъ теченій мысли и дѣятельности, которыя составляютъ самую сущность образовательнаго процесса, о чемъ выше уже была рѣчь (см. главу VII настоящей книги).

---

[1]). Вышеизложенныя замѣчанія о чрезмѣрности, по нашему мнѣнію, теоретическихъ элементовъ въ физическомъ образованіи сдѣланы нами въ виду взглядовъ Лесгафта на этотъ предметъ. Подробнѣе по настоящему вопросу мы высказались въ нашей книгѣ Новая русская педагогія (СПБ., 2-ое изданіе), въ гл. XI. 1914 г.

Для раскрытія умственныхъ силъ человѣка необходимы упражненія въ основныхъ познавательныхъ дѣятельностяхъ, каковыми служатъ: тщательное безпристрастное наблюденіе, индуктивное обобщеніе и дедуктивное разсужденіе. Первые два процесса вмѣстѣ составляютъ въ сущности одинъ—индуктивное разсужденіе, такъ что нашъ умъ собственно слагается изъ способностей индуктивнаго и дедуктивнаго разсужденія.

Для развитія индуктивнаго мышленія необходимо изученіе природы, естествовѣдѣніе. Оно требуетъ тщательнаго и разнообразнаго наблюденія, лежащаго въ основѣ всего естествовѣдѣнія; распознаванія въ наблюдаемыхъ предметахъ и явленіяхъ признаковъ существенныхъ и несущественныхъ; постепеннаго и весьма осмотрительнаго сопоставленія наблюденій и обобщенія ихъ; провѣрки сдѣланныхъ обобщеній новыми наблюденіями и опытами. Для развитія этой стороны человѣческаго ума весьма полезно и даже необходимо серьезное изученіе одной или нѣсколькихъ описательныхъ и опытныхъ естественныхъ наукъ. „Природа выдаетъ свои тайны и чудеса только осторожному, строгому изслѣдователю, который не навязываетъ ей произвольно составленныхъ, сфантазированныхъ теорій и гипотезъ, но подслушиваетъ объясненіе натуральныхъ явленій у самой природы. Естественныя науки имѣютъ за собой еще то преимущество, что преподаваніе ихъ можетъ быть поставлено совершенно наглядно, такъ что питомецъ самъ будетъ видѣть, какъ изъ наблюденія и сравненія отдѣльныхъ фактовъ возникаютъ общія положенія, какъ, сочетая эти положенія, мы получаемъ болѣе широкія и отвлеченныя формулы и т. д. Въ то же время и провѣрка добытыхъ общихъ положеній, правилъ и законовъ можетъ быть производима вполнѣ наглядно—опытами и наблюденіями“ [1]).

Умѣнье наблюдать и экспериментировать слишкомъ важно въ развитіи всей нашей психической жизни, чтобы о немъ не позаботиться. Точное и безпристрастное наблюденіе лежитъ въ основѣ всей нашей дѣятельности, мы постоянно наблюдаемъ и внѣшнюю природу, и людей, и самихъ себя. А, между тѣмъ, способность наблюденія, не воспитываемая систематически, бываетъ довольно слаба. Естественныя науки, сколько-нибудь раціонально преподаваемыя, изучаемыя не по книгамъ, а по самымъ явленіямъ, представляютъ широкое поле для развитія способности наблюденія, ибо на наблюденіяхъ онѣ и основываются. Но наблюденіями естественныя науки не ограничиваются: онѣ стараются пользо-

---

[1]) П. Каптеревъ, Педагогическая психологія. Изд. 3. Спб., 1914 г., стр. 210-211.

ваться въ широкой мѣрѣ опытами, этимъ высшимъ и наиболѣе точнымъ наблюденіемъ. Во многихъ естественныхъ наукахъ опытъ занимаетъ видное мѣсто, — онъ-то и даетъ возможность естественнымъ наукамъ, при содѣйствіи математики, вырабатывать въ концѣ концовъ положенія строго точныя, вслѣдствіе чего и самыя естественныя науки нерѣдко называются точными.

Естественныя науки, при воспитаніи ума, имѣютъ еще то значеніе, что онѣ суть результатъ методическаго сознательнаго мышленія. Языкъ, одинъ изъ видныхъ школьныхъ предметовъ, есть созданіе доисторическаго времени. Какъ скоро начинаются историческія записи о жизни народа, онъ уже владѣетъ языкомъ. Языкъ создается тогда, когда не было еще ни науки, ни искусства, ни развитой общественной жизни, онъ создается коллективно, цѣлымъ народомъ, путемъ неметодическаго, полусознательнаго мышленія. Естественно, что мы въ настоящее время не можемъ многаго понять въ языкѣ и должны принять многое, какъ фактъ, безъ объясненій, должны подчинить свой разумъ авторитету голаго факта. Такъ есть, а почему такъ есть—неизвѣстно. Естественныя науки суть результатъ мышленія строго методическаго, сознательнаго, онѣ были созданы трудами отдѣльныхъ лицъ на памяти исторіи, и путь открытія различныхъ научныхъ законовъ извѣстенъ достаточно. Поэтому провѣрка всѣхъ положеній естественныхъ наукъ возможна, — на вѣру, на авторитетъ здѣсь не ссылаются; естествознаніе говоритъ каждому: наблюдай, экспериментируй, разсуждай — и ты необходимо придешь къ тѣмъ же положеніямъ, которыя признаетъ наука. Кромѣ авторитета разума, въ естественныхъ наукахъ нѣтъ другого авторитета.

Для развитія дедуктивнаго мышленія необходимо изученіе математики. Съ педагогической точки зрѣнія математика цѣнна двумя свойствами: строгою дедуктивностью и строгою точностью. Математика—образецъ дедуктивнаго мышленія. Для занятія ею нѣтъ необходимости въ предварительномъ изученіи какихъ-либо наукъ, даже нѣтъ необходимости въ развитіи наблюдательности; нужно отчетливо лишь усвоить ея основныя положенія, что достигается не путемъ наблюденій и опытовъ, а усиліями ума; затѣмъ, для дальнѣйшихъ занятій ею, необходима лишь доска съ мѣломъ, или карандашъ съ нѣсколькими стопами бумаги, и собственное разсужденіе; вся дальнѣйшая наука будетъ представлять выводы изъ основныхъ положеній и построенія изъ нихъ. Математика нужна для изученія многихъ наукъ, но сама она не нуждается ни въ какой наукѣ, кромѣ развѣ логики. Другое драгоцѣнное свойство математики—полная точность ея выводовъ.

Иной, болѣе точной науки, чѣмъ математика, не существуетъ, напротивъ, примѣненіе математики сообщаетъ точность другимъ наукамъ. Описательныя естественныя науки очень точны, но ихъ точность больше качественная, чѣмъ количественная. А послѣдняя есть высшая ступень точности и достигается путемъ приложенія математики къ какой-либо области естествовѣдѣнія. Поэтому если мы желаемъ сообщить уму образуемаго свойство осторожнаго, точнаго мышленія и притомъ дедуктивнаго характера, то мы должны упражнять умъ образуемаго на серьезномъ изученіи математическихъ наукъ.

Конечно, индуктивный и дедуктивный методы примѣняются и во многихъ другихъ наукахъ, а равно и при изученіи языковъ; но тамъ они имѣютъ сравнительно узкое и ограниченное приложеніе, не во всей силѣ и чистотѣ. Вполнѣ систематическое примѣненіе, на каждомъ шагу мыслительнаго процесса, индукція и дедукція имѣютъ въ естествознаніи и математикѣ. А такая непрерывная сосредоточенность ума на широкомъ и послѣдовательномъ примѣненіи указанныхъ методовъ и важна для умственнаго развитія.

Относительно математики слѣдуетъ замѣтить, что въ ней играетъ роль не одна дедукція, но и индукція, наглядность и интуиція. Въ математическихъ доказательствахъ есть прямая интуиція, состоящая въ восхожденіи отъ частнаго къ общему; при построеніи курса математики нельзя ограничиваться одними только законами формальной логики, нужно начинать его не съ опредѣленій и аксіомъ, а съ наиболѣе конкретнаго, основываясь на различныхъ чувственныхъ воспріятіяхъ учащихся, въ широкихъ размѣрахъ пользуясь эвристической, наглядной и лабораторной методами преподаванія (въ послѣдней при выработкѣ понятія о числѣ видное участіе принимаютъ не только зрѣніе, но и другія чувства); во всемъ ходѣ обученія математикѣ, даже въ высшей школѣ, необходимо всегда указывать связь между этой наукой и тѣми интересами, которые занимаютъ учащагося въ повседневной жизни. Въ послѣднее время методъ строгихъ доказательствъ въ математикѣ „стали, если не замѣнять, то, по крайней мѣрѣ, дополнять или подготовлять методомъ эволюціоннымъ, генетическимъ. Ученику не показываютъ теперь геометрическія фигуры, треугольники или эллипсисы, какъ неизмѣнныя сущности, а стараются образовать ихъ предъ его собственными глазами. Непосредственное созерцаніе того, какъ онѣ возникаютъ, можетъ дать ему извѣстную аксіому и гибкость въ обращеніи съ ними“. Нѣкоторые полагаютъ даже, что изложеніе ма-

тематики въ школахъ вообще должно быть не дедуктивнымъ, а индуктивнымъ, не аксіоматически-аналитическимъ, а интуитивно-экспериментальнымъ [1]).

Соглашаясь съ необходимостью при занятіяхъ математикой пользоваться наглядно-индуктивнымъ методомъ и прибѣгать къ помощи интуиціи, особенно при начальномъ элементарномъ ознакомленіи съ нею, мы, тѣмъ не менѣе, признаемъ, что при систематическомъ научномъ изложеніи математика есть образецъ строго дедуктивнаго и точнаго разсужденія.

Эстетическому развитію человѣка служатъ средства двухъ родовъ: созерцательныя и дѣятельныя. Первыя заключаются въ созерцаніи природы—неба, земли, моря, горъ, степей, рѣкъ, лѣсовъ, восхода и заката солнца, красивыхъ видовъ. За созерцаніемъ красоты въ природѣ слѣдуетъ созерцаніе красоты въ искусствѣ—посѣщеніе картинныхъ галлерей и выставокъ, музеевъ, концертовъ, оперъ, драмы и комедіи, обозрѣніе памятниковъ строительнаго искусства, чтеніе художественныхъ словесныхъ произведеній. Къ дѣятельнымъ средствамъ эстетическаго развитія относятся занятія рисованіемъ, лѣпкой, пѣніемъ, музыкой, ручнымъ трудомъ съ изящнымъ оттѣнкомъ. Дѣятельныя средства эстетическаго развитія нужно предпочитать созерцательнымъ, потому что первыя лучше вводятъ въ область прекраснаго, съ помощью ихъ самъ воспитываемый становится творцомъ красоты. Созерцательныя средства будутъ дѣйствовать сильнѣе, глубже послѣ дѣятельныхъ, потому что тогда они станутъ понятнѣе, ближе, наблюденіе прекрасныхъ предметовъ въ природѣ и искусствѣ сдѣлается тоньше, отчетливѣе; человѣку, самому сотворившему нѣчто прекрасное, красота всюду будетъ роднѣе, она глубже будетъ входить въ его сердце, чѣмъ у того, кто никогда ничего не нарисовалъ и не спѣлъ. Мы не хотимъ этимъ сказать, что созерцательныя средства не имѣютъ значенія; нѣтъ, они также важны, особенно въ связи съ дѣятельными. Но для того, чтобы всѣмъ средствамъ эстетическаго развитія, какъ созерцательнымъ, такъ и дѣятельнымъ, сообщить полную силу, для этого необходимо все эстетическое развитіе человѣка поставить въ тѣсную связь съ нравственнымъ и съ общимъ ходомъ всего духовнаго развитія воспитываемаго [2]).

Для развитія воли, искусства бороться и преодолѣвать затрудненія необходима, конечно, соотвѣтствующая практика. Она

---

[1]) П. Бартъ, Элементы воспитанія и обученія. Спб. 1913 г., т. 2-й, стр. 121—131; Паульсенъ, Педагогика. Москва, 1913 г., стр 455—458.

[2]) По этому вопросу см. выше гл. XI.

въ разнообразномъ видѣ дается тѣми упражненіями, физическими и духовными, о которыхъ у насъ была рѣчь. Общественныя игры представляютъ широкій просторъ развитію воли: каждый играющій есть членъ партіи и, подчиняясь общимъ правиламъ игры, особенно заботится объ ея интересахъ; играющій можетъ занимать въ партіи руководящую, командующую роль, и отъ его энергіи, предпріимчивости, выдержки въ значительной степени будетъ зависѣть успѣхъ его партіи въ игрѣ. И каждый простой игрокъ долженъ проявить въ игрѣ выдержку, быстроту движеній и находчивость. Въ игрѣ человѣкъ бываетъ занятъ весь, и физически, и духовно, всѣ силы его напряжены, и въ каждый моментъ игры онъ долженъ дѣйствовать согласно правиламъ игры, т. е. проявлять разумную волю. Въ гимнастическихъ движеніяхъ онъ особенно долженъ практиковаться въ управленіи своимъ тѣломъ и въ подчиненіи его своей волѣ, онъ долженъ умѣть сочетать различныя движенія различныхъ органовъ. Въ производительномъ трудѣ образуемому предстоитъ подобная же борьба съ препятствіями, зависящая отъ различнаго матеріала и обусловливаемая свойствами движеній, при большей или меньшей трудности преслѣдуемой цѣли.

Въ духовныхъ занятіяхъ указанными выше учебными предметами требуются и настойчивость, и систематичность дѣйствій, и борьба съ препятствіями. Чтобы самому осилить трудный урокъ, самому рѣшить не поддающуюся рѣшенію задачу, чтобы готовить уроки во время и планомѣрно, чтобы держать свое вниманіе въ классѣ на-чеку и не пускать его бродить по фантастическимъ царствамъ—для всего этого требуются выдержка, упорство въ трудѣ, настойчивое слѣдованіе извѣстнымъ правиламъ, умѣнье владѣть собою. Безъ воли невозможно учиться, каждый урокъ есть собственно не только умственное, но и волевое упражненіе.

Для раскрытія общественныхъ свойствъ человѣка необходимы соотвѣтствующія практическое воспитаніе и теоретическое образованіе. Цѣль практическаго общественнаго воспитанія есть пробужденіе симпатіи къ людямъ, пріобрѣтеніе навыка жить съ людьми, работать совмѣстно, входить въ ихъ горести и радости. Эта практическая соціальная наука усвояется путемъ общенія съ товарищами, участія въ школьной жизни, въ товарищескихъ кружкахъ и во всѣхъ школьныхъ интересахъ. Строй школы также имѣетъ большое значеніе для практическаго развитія въ образуемыхъ соціальныхъ чувствъ и настроеній [1]).

[1]) См. на эту тему нашъ очеркъ въ Энциклопедіи семейнаго воспитанія и обученія объ Общественно-нравственномъ развитіи и воспитаніи дѣтей.

Теоретическое соціальное образованіе достигается путемъ изученія языковъ и литературъ, исторіи, географіи и религіи. Во главѣ этого ряда предметовъ—соціальныхъ—нужно поставить родной языкъ съ его литературой, т. е. иначе сказать, знакомство съ народной душой, пріобщеніе къ ней образуемаго; той же цѣли служитъ отечественная исторія, показывающая народную душу въ историческомъ развитіи ея судебъ; отечественная географія знакомитъ съ народнымъ домомъ, съ мѣстомъ обитанія народа, свойствами страны и ея вліяніемъ на народную душу. Иностранные языки и литературы, всеобщая исторія и всеобщая географія дѣлаютъ то же самое съ другими народами. А религія, въ особенности же исторія религій, вскрываетъ духовное единство людей, одинаковость ихъ основныхъ идей относительно верховнаго источника бытія, чѣмъ они, равно какъ и другими культурными пріобрѣтеніями, объединяются въ одно человѣчество. Представимъ нѣсколько краткихъ соображеній о педагогической цѣнности поименованныхъ учебныхъ предметовъ и, прежде всего, объ языкахъ.

Съ психологической точки зрѣнія, языкъ очень богатъ воспитательными элементами и основательное, разумное изученіе языка не можетъ не быть въ высокой степени плодотворнымъ для ума. Въ языкѣ народа заключена душа его, его міровоззрѣніе; изучать родной языкъ значитъ пріобщать себя къ народной душѣ, а изучать иностранный языкъ значитъ изучать и усвоять себѣ новую душу, обогащать свой умъ новымъ міровоззрѣніемъ, построеннымъ на иныхъ основаніяхъ, чѣмъ наше; усвоить новый иностранный языкъ значитъ окунуться въ новое море оригинальныхъ идей, чувствъ, убѣжденій. „Изъ всѣхъ обнаруженій, по которымъ можно узнать духъ и характеръ народа, языкъ наиболѣе пригоденъ къ тому, чтобы представить и духъ и характеръ въ ихъ таинственнѣйшихъ изгибахъ и складкахъ“ (слова Вильгельма Гумбольдта). Конечно, такое высокое воспитательное вліяніе языка обнаружится только тогда, когда онъ будетъ изучаться и разумно и основательно. Объ этомъ разумномъ и основательномъ изученіи языка, обнаруживающемъ все скрытое въ немъ богатство воспитательныхъ вліяній, и представимъ нѣсколько замѣчаній.

Изученіе языка можетъ совершаться такимъ порядкомъ, что знаніе его нисколько не повыситъ умственнаго образованія человѣка. Мы можемъ встрѣчать такихъ личностей, которыя довольно свободно говорятъ на двухъ, на трехъ иностранныхъ языкахъ, но которымъ это знаніе языковъ нисколько не помогло

въ умственномъ ростѣ; онѣ остались при томъ же самомъ ограниченномъ запасѣ идей, которыми располагали и раньше, увеличивъ лишь количество звуковыхъ значковъ идей. Но языкъ есть выраженіе народной души, народнаго міровоззрѣнія, и усвоеніе языка должно обогащать умъ, возбудительно и образовательно дѣйствовать на его ростъ. Въ видахъ благотворнаго вліянія языка на развитіе ума, прежде всего, важно усвоить довольно значительное количество словъ изучаемаго иностраннаго языка, возможно полнѣе овладѣть матеріаломъ языка. Душа народа не можетъ, конечно, выразиться въ небольшой группѣ словъ; чтобы подслушать міровоззрѣніе народа, явственно звучащее въ языкѣ его, нужно владѣть въ широкой мѣрѣ матеріаломъ языка—словами. Лица, говорящія на нѣсколькихъ иностранныхъ языкахъ, обыкновенно знаютъ очень мало словъ иностранныхъ языковъ и притомъ знаютъ одну категорію словъ, относящихся до обыденной жизни и ея потребностей. Естественно, что для нихъ душа народа, выразившаяся въ языкѣ его, есть звукъ пустой. Но отдѣльныя слова, взятыя сами по себѣ, не раскроютъ народной души; нужно присмотрѣться къ словамъ, чтобы замѣтить въ нихъ народную душу. Въ этомъ отношеніи важно распредѣлить слова по категоріямъ, по тѣмъ предметамъ, къ которымъ слова относятся. Тогда окажется, что относительно однихъ предметовъ существуетъ въ языкѣ много наименованій, а относительно другихъ сравнительно мало. Это будетъ значить, что извѣстная группа предметовъ, по преимуществу, привлекала къ себѣ вниманіе народа, давала матеріалъ для его мыслительности; другія же группы предметовъ интересовали его мало. Если въ данномъ языкѣ мы совсѣмъ не встрѣтимъ какихъ-либо словъ, то мы можемъ думать, что у народа, создавшаго языкъ, не было и соотвѣтствующихъ понятій; языкъ народа есть сокровищница его наблюденій, думъ, знаній, въ немъ выраженъ весь запасъ его психической опытности. Напр. санкритскій языкъ богатъ словами религіозно-философскаго значенія; греческій—словами и оборотами, относящимися до науки, искусства и мореплаванія; латинскій—словами, касающимися земледѣлія, военнаго искусства и управленія государствомъ; англійскій—словами относительно мореплаванія, торговли и ремеслъ и т. д. Въ этой преобладающей категоріи словъ уже замѣтно сказывается народный умъ и его главнѣйшія склонности. Далѣе, весьма важно обратить вниманіе на синонимы. Каждый языкъ обыкновенно представляетъ много синонимовъ; спрашивается: каковъ ихъ смыслъ, зачѣмъ они существуютъ? Нельзя предположить, чтобы такой фактъ былъ слу-

чаенъ, каждый языкъ имѣетъ десятки синонимическихъ выраженій. Напр., русскій языкъ процессъ видѣнія предметовъ обозначаетъ такими словами: глядѣть, смотрѣть, видѣть, примѣчать, вглядываться, всматриваться, разглядывать, разсматривать, и это далеко не всѣ еще. Къ чему такое обиліе словъ для обозначенія одного понятія? Есть въ нихъ своеобразные оттѣнки или нѣтъ? Обозначаютъ они нѣкоторыя особенныя стороны или моменты акта видѣнія, такъ что, вмѣстѣ взятыя, представляютъ обстоятельное описаніе его, характеристику, или нѣтъ? Если обстоятельнѣе всматриваться въ синонимы и сопоставлять ихъ съ синонимами относительно того же предмета другого языка, то обнаружится въ каждомъ языкѣ особая система, самостоятельный взглядъ, создающій эти синонимы и придающій каждому изъ нихъ особенный своеобразный оттѣнокъ. Въ этихъ-то синонимахъ и обозначатся тѣ своеобразныя точки зрѣнія, съ которыхъ народы смотрятъ на міръ и отображаютъ его въ своемъ сознаніи, въ нихъ то и заявится народная душа. Слово не есть случайное явленіе, его происхожденіе имѣетъ свой источникъ въ мышленіи и наблюдательности народа, въ тѣхъ свойствахъ вещей, которыя привлекали къ себѣ его вниманіе. Всѣ указанныя упражненія съ матеріаломъ языка весьма важно производить сравнительно, сопоставлять, напр., преобладающую категорію словъ и сравнивать русскіе синонимы съ преобладающей категоріей словъ и синонимами латинскаго, французскаго и другихъ изучаемыхъ языковъ.

Слова языковъ измѣняются, для лучшаго выраженія мыслей, въ склоненіяхъ и спряженіяхъ; отдѣльныя слова соединяются въ предложенія, предложенія въ связную рѣчь. Въ этой новой формѣ дѣятельности языка, этимологической и синтаксической, также обнаруживается народная душа. Каждый языкъ въ указанныхъ отношеніяхъ имѣетъ свои особенности, каждый языкъ выражаетъ мысли по своему: онъ своеобразно склоняетъ и спрягаетъ, онъ имѣетъ своеобразный синтаксисъ. Тонкость или грубость мысли народа, стройность и легкость его мышленія или спутанность и тяжеловѣсность, высота, культурность его развитія или низменность, дикость—всѣ эти качества весьма опредѣленно и рельефно выражаются въ этимологіи и синтаксисѣ языка. Строй французскаго языка и нѣмецкаго, греческаго и латинскаго весьма различенъ и отображаетъ въ себѣ особенности мышленія, способовъ народнаго разсужденія. Конечно, и въ этомъ случаѣ сравнительный методъ изученія былъ бы очень полезенъ. Если въ преобладающей категоріи словъ и въ синонимахъ отобразятся по пре-

имуществу матеріальныя особенности народной мысли,—на какіе предметы она была обращена, на какія стороны и какіе оттѣнки предметовъ, то въ грамматическомъ строѣ языка отобразятся по преимуществу формальныя свойства мыслительности, техника мышленія,—какъ народъ думалъ, каково было его мышленіе, какими пріемами при разсужденіи онъ пользовался. Объ стороны, вмѣстѣ взятыя, дадутъ довольно опредѣленное представленіе объ особенностяхъ, своеобразномъ складѣ души народа и его міровоззрѣнія.

Усвоеніемъ словъ языка и его грамматики не заканчивается изученіе языка. Оно имѣетъ еще новую и высшую форму — знакомство съ авторами, съ литературой на данномъ языкѣ. Чтеніе авторовъ полагается вездѣ при изученіи языка. Оно можетъ быть производимо съ различною цѣлью и имѣть различное воспитательное значеніе. Часто оно производится въ видахъ исключительно грамматическихъ, для усвоенія правилъ склоненія и спряженія словъ. Такое чтеніе авторовъ есть низшій видъ чтенія; конечно, оно полезно, но далеко не исчерпываетъ предмета. Знакомство съ идеалами писателя, его стилемъ въ такое изученіе собственно не входитъ, оно останавливается на этимологическихъ и синтаксическихъ особенностяхъ писателя и представляетъ не что иное, какъ конкретный, на сочиненіяхъ извѣстнаго автора, курсъ грамматики. Но душа народная отражается не только въ грамматикѣ писателя но и въ томъ, что называется его стилемъ, и, затѣмъ, въ его взглядахъ и идеалахъ. Каждый писатель, сколько-нибудь народный и замѣчательный, есть сынъ своего народа, и его душа есть часть, изліяніе народной души. Желая проникнуть въ эту послѣднюю, изучить ея свойства и изгибы, мы должны изучать души, т. е. идеалы, взгляды и стиль, отдѣльныхъ писателей, и тогда народная душа раскроется передъ нами. Литература, какъ цѣлое, есть, послѣ языка, одно изъ рельефнѣйшихъ и опредѣленнѣйшихъ выраженій души народа. Въ языкѣ она выражается какъ душа коллективная, массовая, потому что языкъ есть результатъ всенароднаго творчества; въ литературѣ она выражается какъ душа единичная, индивидуальная, какъ душа того или другого отдѣльнаго писателя. Но и та и другая душа, и коллективная и индивидуальная, есть въ сущности одна и та же душа—народная. Для всесторонняго же знакомства съ народной душой изученіе литературы народа должно быть пополнено знакомствомъ съ исторіей народа, т. е. съ его творчествомъ въ другихъ формахъ и по преимуществу въ сферѣ общественной и государственной жизни. Литература и исторія—двѣ стороны народной жизни, тѣсно, неразрывно связан-

ныя между собою и существенно восполняющія одна другую. А страна, въ которой живетъ народъ, есть его колыбель, домъ, въ которомъ онъ родился и росъ, окруженный особенными, свойственными мѣстности, растеніями и животными, рѣками и горами, съ особеннымъ количествомъ влаги, тепла, особенными вѣтрами и т. п. Все это, взятое вмѣстѣ, имѣетъ огромное вліяніе на складъ народной жизни, ея культурность, на народныя вѣрованія и пр.

Религія можетъ быть разсматриваема съ двухъ точекъ зрѣнія: какъ дѣло личное и какъ соціальное явленіе. Какъ личное дѣло, какъ фактъ въ обособленной жизни отдѣльнаго человѣка, она будетъ чисто теоретическимъ явленіемъ, задача котораго заключается въ пониманіи и объясненіи происхожденія природы и человѣка. Это будетъ чисто интеллектуальное построеніе, которое въ своемъ развитіи дастъ рядъ догматовъ о сущности Божества, о Богѣ Творцѣ или устроителѣ міра, о его отношеніи къ міру. Такая религія будетъ строго умозрительной и догматической, для ея построенія, кромѣ разума, кромѣ размышленія о природѣ, ничего не нужно. Какъ общественное явленіе, религія имѣетъ другія свойства: это рядъ ученій объ отношеніяхъ людей другъ къ другу подъ руководствомъ Отца небеснаго. Догматы и теорія здѣсь отодвигаются на второй планъ, на первый выступаютъ людскія настроенія и обязанности, устроительство человѣческой жизни. Соціальной религіей люди связываются между собою, объединяются, личной религіей они разъединяются, такъ какъ въ личной религіи Богъ обыкновенно представляется разно. Для воспитанія особенно важно понять религію, какъ соціальное явленіе, и посредствомъ ея учить жить. Всякихъ теорій школа даетъ много въ каждой наукѣ, поэтому въ высокой степени желательно понять религію въ школѣ главнымъ образомъ не какъ рядъ теоретическихъ умозрѣній и культовыхъ данныхъ, а какъ руководительницу жизни. Въ частности, при ознакомленіи съ различными вѣроисповѣданіями христіанской религіи и различными формами человѣческаго религіознаго сознанія весьма важно отмѣчать существенныя сходства разнообразныхъ религій, единство религіознаго сознанія. Собственно всѣ религіи говорятъ объ одномъ и томъ же, всѣ онѣ учатъ о Богѣ, Творцѣ міра или устроителѣ, объ Отцѣ небесномъ, о людскихъ обязанностяхъ, о судьбѣ человѣка и міра. Эти идеи—корень религіознаго сознанія, основа его единства; а различныя по формѣ, по степени культурности выраженія основныхъ религіозныхъ идей, національныя свойства и особенности религій не должны смущать. Религія есть объединительница людей по самому своему существу, по самой своей

природѣ, а не средостѣніе между ними; таковою она должна быть и въ школѣ.

Для образованія разрозненныхъ знаній по различнымъ наукамъ недостаточно, нужны знанія объединенныя, связныя. Школа съ небольшимъ сравнительно курсомъ, но объединеннымъ и связнымъ, окажется гораздо вліятельнѣе, чѣмъ школа съ болѣе широкимъ, но безсвязнымъ курсомъ. Собственно каждая школа, какое бы положеніе она ни занимала въ системѣ школъ, должна сообщать если не прямо опредѣленное міровоззрѣніе, то, по крайней мѣрѣ, его основы, иначе она очень много потеряетъ въ педагогическомъ вліяніи на образуемыхъ. А міровоззрѣніе есть не что иное, какъ міропониманіе и жизнепониманіе. Если мы сами хотимъ быть зрячими и другихъ сдѣлать видящими, то мы должны осмысленно относиться къ этимъ двумъ великимъ мірамъ: внѣшней природы и людской жизни. Конечно, широта и глубина міровоззрѣнія будутъ весьма различны, согласно возрасту учащихся, характеру школы и разнымъ другимъ условіямъ; но построеніе міровоззрѣнія должно быть присуще не только каждой школѣ, но и составлять ея основу, ея животворящій духъ, рости и развиваться вмѣстѣ съ ростомъ учащихся и усложненіемъ самой школы. При такой постановкѣ школы, весь міръ освѣтится для учащихся единствомъ пониманія, они сознательно отнесутся ко вселенной и человѣчеству.

Для указываемой цѣли въ общеобразовательный курсъ необходимо ввести философію, собственно ея исторію. Въ философіи въ различномъ сочетаніи постоянно присутствуютъ два элемента: данныя различныхъ отдѣльныхъ наукъ и ихъ метафизическое объединеніе помощью высшихъ философскихъ началъ. Эти элементы могутъ сочетаться между собою различно, преобладать то одинъ, то другой, вслѣдствіе чего философская система приметъ то болѣе реалистическую, то болѣе идеалистическую форму. Но въ каждой философской системѣ есть непремѣнно такое или иное объединеніе данныхъ современной науки, безъ него философія быть не можетъ. Слѣдовательно, если мы цѣнимъ объединенность знанія, если мы даже стремимся къ большему—построенію связнаго міровоззрѣнія въ сознаніи образуемыхъ, то мы должны познакомить ихъ съ исторіей философіи, т. е. съ исторіей попытокъ и способовъ мыслителей различнаго времени объединять все человѣческое знаніе и такимъ образомъ достигать стройнаго міровоззрѣнія, заключающаго не только теорію, но и начала практической дѣятельности человѣка.

Было бы неправильно думать, что исторія философіи не по

силамъ учащимся въ средней школѣ: они довольно занимаются отвлеченныии предметами, каковы филологія, математика, физика, а, съ другой стороны, мы полагали бы необходимымъ предварять изученіе исторіи философіи въ старшемъ гимназическомъ классѣ введеніемъ въ философію, которое проходилось бы въ предпослѣднемъ классѣ. Это введеніе должно включать элементы психологіи и логики и ознакомить образуемыхъ съ самонаблюденіемъ, съ анализомъ сложной и измѣнчивой душевной жизни и съ различными способами ея изученія.

Въ разсужденіи о составѣ общеобразовательнаго курса нужно остановиться еще на одномъ вопросѣ: сколько иностранныхъ языковъ можно допускать къ обязательному изученію въ общеобразовательномъ курсѣ? Извѣстно, что и западныя и наши русскія среднія школы отличаются многоязычіемъ въ курсѣ. Въ классическихъ школахъ обязательно изучали два древнихъ и одинъ—два новыхъ; въ полуклассическихъ—латинскій и одинъ—два новыхъ; въ реальныхъ школахъ—два новыхъ языка, въ коммерческихъ училищахъ—три, въ женскихъ среднихъ школахъ—два языка и т. д. На изученіе каждаго языка назначалось довольно много времени, а если прибавить еще отечественный языкъ, то на изученіе языковъ отводилось очень много уроковъ, въ классическихъ школахъ болѣе половины всѣхъ уроковъ, въ другихъ заведеніяхъ менѣе половины, но все же много, такъ что все образованіе носило филологическій характеръ.

Можно ли быть человѣкомъ образованнымъ, не зная ни одного иностраннаго языка? Принимая во вниманіе все изложенное до сихъ поръ о составѣ общеобразовательнаго курса и образовательномъ процессѣ вообще, слѣдуетъ отвѣчать утвердительно на этотъ вопросъ. И физическое, и умственное, и эстетическое и соціальное и волевое развитіе человѣка могутъ сполна совершиться безъ иностраннаго языка, особенно имѣя въ виду современную богатую переводную литературу на каждомъ культурномъ языкѣ. То, что есть существенно цѣннаго въ воспитательномъ отношеніи въ иностранномъ языкѣ, то есть и въ родномъ языкѣ, особенно предполагая этотъ языкъ богатымъ формами, каковъ русскій языкъ. Притомъ, при изученіи формъ русскаго языка, онѣ сравниваются съ церковно-славянскими. Конечно, каждый языкъ имѣетъ свои особенности, свою душу, съ которой познакомиться небезполезно; но мы говоримъ не о пользѣ изученія иностранныхъ языковъ, въ чемъ не можетъ быть никакого сомнѣнія, но о необходимости включенія иностранныхъ языковъ въ обязательный общеобразовательный курсъ, о томъ, можно ли

быть образованнымъ, не зная ни одного иностраннаго языка. Наукъ, и самыхъ разнообразныхъ, такъ много, изученіе родного языка можетъ быть поставлено такъ основательно, искусства и физическія упражненія должны занять въ образовательномъ курсѣ такое серьезное положеніе, что нѣтъ твердыхъ основаній думать, что безъ знанія иностраннаго языка быть образованнымъ невозможно. Древніе греки не изучали ни одного иностраннаго языка, современные образованные азіатскіе народы поступаютъ также.

Конечно, мы живемъ не въ древнія времена и не въ юго-восточной Азіи; но сущность-то дѣла остается тою же. У насъ очень много всякихъ связей съ европейскими и азіатскими народами, но потребность въ знаніи языковъ, вытекающая отсюда, есть потребность практическая, а не образовательная, теоретическая, о которой у насъ сейчасъ идетъ разсужденіе. Во всякомъ случаѣ, болѣе одного обязательнаго иностраннаго языка въ образовательномъ курсѣ допускать нельзя, доказать педагогическую необходимость двухъ и болѣе иностранныхъ языковъ въ курсѣ невозможно. Сравненіе формъ родного языка съ формами чужими достаточно сдѣлать на одномъ иностранномъ языкѣ, такое сравненіе выяснитъ дѣло. Что еще, можетъ быть, лучше сравнить данный языкъ не съ однимъ, а съ двумя или тремя, что у каждаго языка есть своя душа, свое міровоззрѣніе, которыя поучительны, что каждый языкъ есть своеобразная сокровищница взглядовъ и знаній, то все это такъ: все это правда, все это полезно, но не необходимо. Языковъ-то много, всѣхъ ихъ не изучишь, а остановиться непремѣнно на какихъ-либо двухъ или трехъ нѣтъ твердыхъ достаточныхъ основаній, ни педагогическихъ, ни логическихъ, тогда должно царить во всей строгости и силѣ положеніе: чѣмъ больше иностранныхъ языковъ въ курсѣ, тѣмъ лучше. Тѣсни всѣ другіе предметы, но языкамъ давай просторное и первое мѣсто. Врядъ ли найдется нынѣ много вѣрующихъ въ истинность этого положенія, вѣдь оно, безъ сомнѣнія, есть результатъ не глубокихъ педагогическихъ и психологическихъ изслѣдованій, а остатокъ давняго историческаго положенія школы, обветшалое школьное преданіе.

Мы говоримъ противъ обязательнаго изученія въ школѣ. болѣе, чѣмъ одного, иностраннаго языка: но если кто самъ пожелаетъ изучать больше иностранныхъ языковъ, у кого есть къ тому способности, досугъ, силы, тому не только не нужно препятствовать, но всѣми мѣрами содѣйствовать въ его благомъ стремленіи.

Предметы общеобразовательнаго курса обыкновенно раздѣляются на двѣ группы наукъ: естественно-математическихъ и гуманитарныхъ. Къ первой относятся естествовѣдѣніе, физика, химія, анатомія, физіологія, математика; ко второй—языки, литературы, исторія, географія, религія. Которая изъ этихъ группъ наукъ наиболѣе важная?

Излагая взглядъ Спенсера на составъ общеобразовательнаго курса, мы имѣли дѣло съ однимъ изъ главнѣйшихъ представителей и защитниковъ первенства естественно-математическихъ наукъ въ образовательномъ курсѣ. Мы уже знакомы и съ сильными и съ слабыми сторонами этого взгляда. Защитниковъ преобладанія гуманитарныхъ наукъ въ образованіи много. Всѣ тѣ кто думаетъ, что высшая цѣль образованія есть нравственное, или религіозное, или нравственно-религіозное развитіе, по логической необходимости, суть защитники указываемаго взгляда. Таковы, напримѣръ, гербартіанцы. Мы остановимся на разсмотрѣніи мнѣнія по этому вопросу Паульсена, который въ подтвержденіе преобладанія гуманитарныхъ наукъ въ образованіи приводитъ три довода.

1. Гуманитарныя науки составляютъ центръ образованія, потому что человѣкъ живетъ въ культурно-исторической средѣ, и его жизнь есть историческій процессъ; тогда какъ животное живетъ въ природѣ, а его жизнь есть процессъ, совершающійся въ природѣ. Поэтому понятіе образованія заключаетъ въ себѣ, прежде всего, способность разумно понимать человѣческую жизнь и разумно воздѣйствовать на людей и людскія отношенія, поэтому самымъ важнымъ предметомъ изученія для человѣка всегда будетъ самъ человѣкъ.

2. Изученіе гуманитарныхъ наукъ дѣлаетъ мышленіе болѣе гибкимъ и изобрѣтательнымъ, математическое же мышленіе нерѣдко страдаетъ нѣкоторой неподвижностью. При прохожденіи курса математики, а особенно естественныхъ наукъ, многіе ученики могутъ оставаться вполнѣ пассивными, заучивать положенія, доказательства и объясненія; при изученіи же языковъ и литературы, въ переводахъ, въ разъясненіи смысла читаемаго, учащіеся съ первыхъ шаговъ должны проявлять активность.

3. Въ естественныхъ наукахъ скорѣе, чѣмъ въ гуманитарныхъ, учащіеся получаютъ свѣдѣнія „изъ вторыхъ рукъ“, потому что здѣсь чаще оказывается возможнымъ усваивать итоги научныхъ изслѣдованій въ формѣ сжатыхъ выводовъ, выражаемыхъ

въ сравнительно простыхъ и общепонятныхъ положеніяхъ. А чѣмъ важны для человѣчества Гомеръ, Платонъ, псалмы Давида, этого нельзя выразить въ формулѣ и приходится самому изучать первоисточники и думать [1]).

Съ нашей точки зрѣнія на составъ общеобразовательнаго курса, изложенной выше, нельзя давать преобладанія въ образованіи ни той, ни другой группѣ наукъ, такъ какъ онѣ служатъ развитію различныхъ, но одинаково важныхъ сторонъ человѣческаго существа: личной и общественной. Человѣкъ живетъ двойною жизнью, личной и общественной, имѣетъ свойства личныя и общественныя, а потому и образованіе его должно включать науки естественно-математическія и гуманитарныя. Обѣ группы равно важны. Что же касается доводовъ Паульсена въ пользу преобладанія гуманитарныхъ наукъ въ образованіи, то они не совсѣмъ убѣдительны.

1. Громадное большинство людей живетъ въ природѣ, а не въ исторіи. Таковы земледѣльцы и, въ значительной степени, фабричные, рабочіе, ремесленники. Имъ нужно, прежде всего, понимать и воздѣйствовать не на людей и людскія отношенія, а на землю, на предметы мастерства, обрабатывать грубый матеріалъ внѣшней природы. Для многихъ ученыхъ природа стоитъ на первомъ планѣ, для другихъ—человѣкъ.

2. Трудно согласиться, чтобы языки съ литературой и исторія лучше развивали умъ въ формальномъ отношеніи, чѣмъ естествознаніе и математика; для развитія ума такъ важно искусство осторожнаго и точнаго индуктивно—дедуктивнаго разсужденія, сообщаемое естествознаніемъ и математикой, что въ этомъ отношеніи первенство принадлежитъ, очевидно, не гуманитарнымъ наукамъ. Но что послѣднія науки дѣлаютъ умъ гибче, изобрѣтательнѣе, что человѣкъ дополняетъ свое развитіе, изучая гуманитарныя науки, это безспорно. А активность или пассивность учащихся больше зависитъ отъ метода и преподавателя, чѣмъ отъ предмета. Да и по существу нѣтъ логической необходимости думать, что естественно-математическія науки требуютъ отъ учащихся пассивности, а гуманитарныя—активности.

3. Конечно, итоги научнаго изслѣдованія въ области естествознанія и математики чаще могутъ быть выражены въ формѣ

---

[1]) Паульсенъ, Педагогика. Москва, 1913, стр. 438 - 443.

сжатыхъ выводовъ, чѣмъ въ гуманитарныхъ наукахъ; но это преимущество, а не недостатокъ. А подстрочники, хрестоматіи, сокращенныя изложенія съ объясненіями и т. п., столь широко распространенные при изученіи гуманитарныхъ наукъ, это первоисточники, или „вторыя руки"? Можетъ быть, десятыя [1]).

---

[1]) О составѣ общеобразовательнаго курса см. А Бэнъ. Воспитаніе, какъ предметъ науки. СПБ. 1879, гл. VIII—XIV; Schrader, Гимназіи и реальныя училища. Ревель, 1892, §§ 95—146; К. Яновскій, Мысли о воспитаніи и обученіи. СПБ. 1900, гл. V—VI; О. Вильманъ, Дидактика. Москва, 1908, т. II, отдѣлъ III-й, стр. 89—225; Паульсенъ, Педагогика. Москва, 1913, часть II, Дидактика; П. Бартъ, Элементы воспитанія и обученія. СПБ. 1913, т. II-й; W. Rein, Pëdagogik in systematischer Darstellung. Zweiter Band. (Die Lehre von der Bildungsarbeit), Langensalza, 1906, S. 218—447.

ЧАСТЬ IV.

О педагогическомъ методѣ.

Глава XVII.

Общія замѣчанія о педагогическомъ методѣ.

Воспитательное вліяніе обученія зависитъ не отъ одного удачнаго выбора преподаваемыхъ предметовъ, но и отъ способа преподаванія. Совершенно неумѣлое преподаваніе сдѣлаетъ безплодными или малоплодными самые прекрасные образовательные предметы. Поэтому дидакту нужно знать не только, чему учить, но и какъ учить. Какъ учить?—это вторая существенная проблема дидактики.

При обсужденіи способовъ преподаванія весьма большое значеніе имѣетъ принципъ развитія. Цѣлесообразнымъ методомъ преподаванія, очевидно, долженъ быть признанъ такой, который ведетъ къ прочному и быстрому усвоенію знаній, къ основательному и разностороннему развитію. А такія качества метода преподаванія предполагаютъ, что при преподаваніи постоянно имѣются въ виду воспитываемыя личности, степень и ходъ ихъ развитія, ихъ потребности и особенности. Иначе вести къ прочному усвоенію знаній, способствовать основательному развитію воспитываемой личности методъ не можетъ.

Чтобы составить отчетливое представленіе объ общихъ свойствахъ педагогическаго метода, прежде всего нужно различить педагогическій методъ отъ научнаго: сходны они по существу или различны?

Научный методъ является предъ нами въ двухъ формахъ: какъ методъ изслѣдованія или открытія истинъ еще неизвѣстныхъ и какъ методъ изложенія истинъ, уже добытыхъ первымъ способомъ. Разница между этими двумя формами научнаго ме-

тода по цѣли ясна; заключается ли она и въ самомъ процессѣ методовъ, ихъ частныхъ пріемахъ? Нельзя сказать, чтобы по процессу между ними было существенное различіе. Въ самомъ дѣлѣ, если какой-либо умъ, добиваясь извѣстнаго знанія, шелъ извѣстнымъ, опредѣленнымъ путемъ, то какимъ другимъ способомъ онъ можетъ передать это знаніе, какъ не проходя снова путь, впервые пройденный при его открытіи? Если мы подойдемъ къ знанію совсѣмъ съ другой стороны, а не съ той, съ которой приближался къ нему его открыватель, и подойдемъ дорогой совсѣмъ еще до сихъ поръ никому неизвѣстной, то это будетъ значить, что мы открыли знаніе въ другой разъ, и при передачѣ его намъ предстоятъ два пути вмѣсто одного. Да невозможно себѣ и представить, чтобы способъ открытія знанія былъ одинъ, а способъ его изложенія и усвоенія, по существу, совершенно другой, тогда у человѣка было бы два мышленія: однимъ онъ открывалъ бы знанія, а другимъ излагалъ и усвоялъ открытое. Излагать и усвоять знаніе значитъ мыслить, а мышленіе по существу своему едино. Всякая наука имѣетъ дѣло съ фактами и съ объясненіями фактовъ—формулами, законами, идеями. Съ ними имѣетъ дѣло открыватель, съ ними имѣетъ дѣло и излагатель науки. Будучи одинаковыми по существу, методъ научнаго изслѣдованія и методъ научнаго изложенія имѣютъ частныя различія. Открытія новыхъ истинъ совершаются не по напередъ составленному плану, систематически, а болѣе или менѣе случайно, разрозненно. Изслѣдователь выбираетъ предметъ изслѣдованія примѣнительно къ своимъ личнымъ вкусамъ и подготовкѣ, и совершающіяся открытія нерѣдко имѣютъ очень мало связи между собою. Научное изложеніе имѣетъ полную возможность систематизировать открываемыя истины, сопоставлять ихъ одну съ другой и такимъ образомъ выяснять и опредѣлять ихъ значеніе въ наукѣ. При научномъ изложеніи добытой истины, понятно, нѣтъ нужды повторять тѣ ошибки, въ которыя впадалъ изслѣдователь на своемъ пути. Открыть истину удается, конечно, не сразу, истина есть результатъ критической провѣрки и заблужденій и ошибокъ, результатъ самоисправленія изслѣдователей. При научномъ изложеніи истина является уже очищенной, тѣ лѣса, по которымъ взбирался къ ней изслѣдователь, сняты. Впрочемъ, нужно замѣтить, что ошибки изслѣдователя, при добываніи истины, нерѣдко имѣютъ большую цѣнность для научнаго изложенія. Если мы при научномъ изложеніи дадимъ прямо и догматически извѣстную истину, то она усвоится слушателями съ большимъ трудомъ или не надлежащимъ образомъ. Если же мы по-

кажемъ, какъ исторически эта истина возникла, какія усилія пришлось сдѣлать изслѣдователямъ при ея добываніи, въ какія ошибки они впадали и какъ, наконецъ, открыли прямой путь къ извѣстному научному положенію, то мы сдѣлаемъ научную истину гораздо понятнѣе, яснѣе, облегчимъ ея правильное и прочное усвоеніе. Такой способъ научнаго изложенія будетъ, очевидно, близко подходить къ методу изслѣдованія и вся разница между ними въ послѣднемъ случаѣ будетъ заключаться въ систематизаціи научныхъ положеній при научномъ изложеніи.

Педагогическій методъ есть методъ изложенія, а не изслѣдованія. Чѣмъ онъ отличается отъ научнаго изложенія? Онъ отличается главнымъ образомъ двумя чертами: элементарностью и вопросоотвѣтной формой. Чисто научное изложеніе есть непремѣнно изложеніе систематически-отвлеченное. Стремиться хорошо изложить науку значитъ стремиться изложить ее стройно, отчетливо, по возможности коротко. А для этого отвлеченное изложеніе самое удобное. Всѣ понятія, входящія въ содержаніе данной науки, располагаются по степени ихъ общности и составляютъ одинъ длинный рядъ, одну лѣстницу понятій. Сначала идутъ понятія болѣе общія, потомъ частныя, наконецъ, отдѣльные факты, спеціально назначенные для разъясненія общихъ положеній. Поэтому при научномъ изложеніи дается сначала опредѣленіе науки, т. е. выставляется самое общее понятіе, заключающее въ себѣ всѣ другія понятія данной науки; потомъ, говорится о задачахъ науки, ея методѣ, излагается классификація явленій, подлежащихъ изученію, т. е. излагаются такія понятія, которыя касаются всей изучаемой области. Далѣе, слѣдуетъ изложеніе отдѣльныхъ частей науки, причемъ методъ остается тотъ же самый, т. е. сначала общее, а потомъ частное. Чѣмъ сжатѣе излагающій сумѣетъ представить свою науку, чѣмъ стройнѣе, чѣмъ больше будетъ связи между положеніями самыми общими, менѣе общими и, наконецъ, частными, тѣмъ изложеніе будетъ лучше. Научное изложеніе, словомъ, есть изложеніе отвлеченно-систематическое.

При педагогическомъ изложеніи такой отвлеченный пріемъ неудобенъ, потому что педагогъ имѣетъ дѣло съ лицами, еще не окрѣпшими въ умственномъ отношеніи, для которыхъ всякія обобщенія, а особенно значительныя, представляютъ большія трудности. Чтобы быть понятымъ, педагогу необходимо излагать сначала частные отдѣльные факты, сравнивать ихъ, обобщать и затѣмъ изъ составленныхъ обобщеній, путемъ новыхъ сопоставленій, строить еще болѣе широкія обобщенія и формулы. На-

учное изложеніе по существу своему дедуктивно, педагогическое индуктивно. Это индуктивное изложеніе можетъ быть названо элементарнымъ изложеніемъ, потому что оно указываетъ сначала дѣйствительные элементы науки—отдѣльные факты, приводитъ ихъ въ связь между собою и такимъ образомъ постепенно выстраиваетъ зданіе науки. Не будучи такимъ образомъ отвлеченнымъ, педагогическое изложеніе остается систематическимъ.

Кромѣ указанной внутренней разницы, научное и педагогическое изложенія отличаются и съ внѣшней стороны. Съ внѣшней стороны научное изложеніе характеризуется непрерывностью. Лицо, излагающее науку, говоритъ связно, стройно на извѣстную тему, слушающіе не прерываютъ рѣчи, они только слушаютъ. Такая непрерывность очень удобна, если мы хотимъ представить науку или вопросъ въ видѣ связнаго и стройнаго цѣлаго. При педагогическомъ изложеніи непрерывность неудобна, потому что педагогъ долженъ постоянно наводить справки у слушающихъ: правильно ли они поняли излагаемое, долженъ прерывать свое изложеніе вопросами и получать на нихъ отвѣты. Поэтому педагогическому изложенію свойственна вопросоотвѣтная форма, а научному—непрерывность.

Причины, обусловливающія различія между научнымъ и педагогическимъ изложеніемъ, заключаются въ основаніяхъ, на которыхъ держатся и то, и другое изложенія. Основа научнаго изложенія одна—это интересъ излагаемой науки. Если кто-либо ставитъ своей единственной задачей изложить науку, то качества изложенія опредѣляются исключительно научными требованіями: нужно изложить науку стройно, связно, каждой части дать соотвѣтствующее ей мѣсто и объемъ, каждый вопросъ трактовать настолько, насколько онъ имѣетъ значенія въ средѣ научныхъ положеній. Интересы слушателей, интересы аудиторіи при научномъ изложеніи, въ строгомъ смыслѣ слова, не должны приниматься въ разсчетъ: слушатели должны быть настолько подготовлены, чтобы быть способными понимать чисто научное изложеніе; иначе они не должны и являться въ аудиторію. Конечно, на практикѣ чисто научное изложеніе и въ высшихъ школахъ выдерживается далеко не всегда, и научное изложеніе все же дѣлается для живыхъ людей и волей-неволей, въ большей или меньшей степени, примѣняется къ этимъ живымъ людямъ, имѣетъ въ виду степень ихъ подготовки и ихъ потребности. Научное изложеніе, какъ имѣющее одну основу—интересъ науки, ставитъ лицу излагающему главнымъ образомъ одно существенное требованіе: широко и основательно знать свою науку, причемъ, ко-

нечно, нѣкоторая способность рѣчи, свободнаго пользованія языкомъ, вещь не лишняя. Стремленіе возбудить интересъ и одобреніе слушателей красотой изложенія, увлекательностью рѣчи, остроумными сопоставленіями, эффектной обстановкой — любопытными опытами, и т. п., собственно говоря, совершенно посторонни, чужды строго научному изложенію и, до нѣкоторой степени, заслоняютъ слушателямъ науку личностью, излагающею ее.

Педагогическое изложеніе имѣетъ два основанія. Оно, какъ и научное, стремится изложить науку. Педагогъ признаетъ, что наука въ своемъ содержаніи заключаетъ воспитательные элементы, и потому онъ долженъ излагать науку, имѣть въ виду при изложеніи ея интересы. Но ограничиться одной чисто научной стороной дѣла онъ не можетъ. Его задача не просто изложить науку, безъ обращенія вниманія на аудиторію, – понимаетъ ли она изложеніе, или нѣтъ, становится ли умнѣе отъ усвоенія знаній или пребываетъ на той же точкѣ развитія; педагогъ долженъ изложить извѣстную науку данной аудиторіи, даннымъ лицамъ, долженъ добиться того, чтобы знанія были хорошо усвоены и повлекли за собой дальнѣйшее умственное возрастаніе питомцевъ. Педагогъ, изложившій науку прекрасно съ научной точки зрѣнія, но совершенно невразумительно для своихъ слушателей, ничего не сдѣлалъ, даромъ потратилъ и время и трудъ, потому что ему ставилась двойная задача: а) изложить науку, б) добиться усвоенія изложеннаго и, вслѣдствіе усвоенія, умственнаго возрастанія и укрѣпленія слушателей. Итакъ, педагогическій методъ имѣетъ два основанія: объективное—интересъ излагаемой науки и субъективное—интересъ слушающихъ изложеніе. Оба основанія равно важны, оба интереса непремѣнно должны быть удовлетворены въ полной мѣрѣ; иначе неизбѣжно педагогическое изложеніе будетъ хромать на ту или другую сторону. Отсюда уже видно, что для хорошаго педагогическаго изложенія излагающему необходимо основательно, хотя и не такъ широко, можетъ быть, какъ при научномъ изложеніи, знать соотвѣтствующую науку и, кромѣ того, необходимо понимать умственный ростъ дѣтей, знать характерныя эпохи развитія ума и умѣть примѣняться при преподаваніи къ различнымъ дѣтямъ, къ индивидуальностямъ. Возбужденіе интереса живою рѣчью, ловко вставленной остротой, эффектнымъ опытомъ и т. п. при педагогическомъ изложеніи могутъ имѣть мѣсто и значеніе, какое и насколько—скажемъ ниже, въ надлежащемъ мѣстѣ. При научномъ изложеніи личность, излагающая науку, имѣетъ сравнительно мало значенія; при педагогическомъ, напротивъ, очень большое.

Педагогу нельзя упускать изъ вида, что педагогическій методъ имѣетъ два основанія. Забвеніе этой истины влечетъ весьма неудобныя практическія слѣдствія. Наблюденіе надъ практикой преподаванія свидѣтельствуетъ, что педагогъ можетъ, въ большей или меньшей степени, упустить изъ виду или первую основу педагогическаго изложенія—педагогическій методъ долженъ удовлетворять потребностямъ науки—или вторую — необходимость примѣнять преподаваніе къ воспитываемымъ. Отсюда возникаютъ два важные недостатка преподаванія, на разсмотрѣніи которыхъ мы и остановимся.

Такъ какъ между научнымъ изложеніемъ и педагогическимъ есть важныя различія, въ силу которыхъ ихъ смѣшивать нельзя, то у нѣкоторыхъ педагоговъ является мысль, что педагогическое изложеніе есть совершенно иное изложеніе по сравненію съ научнымъ, что ихъ нужно держать какъ можно дальше другъ отъ друга, что искусство педагога есть нѣчто совершенно самостоятельное и независимое отъ науки. Поэтому педагогъ, подготовляясь къ своей профессіональной дѣятельности, прилагаетъ не столько заботы къ основательному усвоенію науки, сколько къ изученію методовъ и пріемовъ преподаванія; онъ думаетъ, что знать, что преподавать, не такъ важно, какъ знать, какъ преподавать. Наука — дѣло второстепенное, пріемы самоновѣйшіе — вотъ что главное. Онъ утѣшаетъ себя мыслью, что онъ будетъ преподавать не науку, а учебный предметъ. Наука есть достояніе высшихъ школъ, въ среднихъ же и низшихъ преподаются учебные предметы. Учебный предметъ не есть наука, это нѣчто особое, что-то среднее между простой поучительной бесѣдой и наукой. Дѣло его, педагога, не столько сообщать научныя свѣдѣнія, сколько возбуждать и развивать умъ воспитываемыхъ, а чѣмъ и какъ — дѣло не большой важности. Важно сообщать знанія въ пріятной, интересной и даже забавной для дѣтей формѣ, важно облегчить трудъ дѣтей при усвоеніи ими знаній, важно привлечь ихъ къ ученью и наукѣ, а все прочее значенія не имѣетъ.

Подобные взгляды выражаютъ полное непониманіе или пренебреженіе воспитательнымъ значеніемъ науки самой по себѣ и ведутъ на практикѣ къ униженію науки, къ превращенію педагогическаго изложенія Богъ знаетъ во что. Нельзя ставить преподавательскіе пріемы выше науки, потому что, прежде всего, нужно знать, что преподавать, а потомъ уже какъ. Съ легкимъ научнымъ багажемъ, съ необстоятельнымъ знаніемъ науки, педагогъ вынужденъ будетъ прибѣгать къ искусственнымъ средствамъ,

чтобы придать своему преподаванію серьезность и плодотворную силу и, конечно, всѣ эти искусственныя средства никогда не пополнятъ пробѣла въ научности изложенія и не достигнутъ цѣли. Педагогъ, несмотря на всю свою преподавательскую хитрость и искусство, такъ и останется педагогомъ необстоятельнымъ, несерьезнымъ, у него не будетъ твердой почвы подъ ногами въ его дѣятельности, не будетъ фундамента.

Различія между наукой и учебнымъ предметомъ дѣйствительно существуютъ. Они могутъ быть приведены къ слѣдующимъ чертамъ: а) каждая наука, наряду съ вопросами разрѣшенными, представляетъ и такіе, относительно которыхъ идутъ споры между учеными. При научномъ изложеніи спорные вопросы обходимы быть не могутъ, такъ какъ они входятъ въ составъ науки. Если по такимъ вопросамъ нельзя дать чисто научнаго рѣшенія, то, по крайней мѣрѣ, нужно указать, какъ представители науки думаютъ о такихъ вопросахъ, по возможности критически оцѣнить ихъ мнѣнія и выбрать наиболѣе вѣроятное. Изъ учебнаго предмета неразрѣшенные вопросы обыкновенно стараются устранять, потому что различныя и нерѣдко противоположныя мнѣнія по одному предмету могутъ спутать умъ воспитываемыхъ. Достояніе учебнаго предмета есть знаніе по преимуществу положительное, безспорное. б) Научное изложеніе никогда не имѣетъ права игнорировать вопросы очень сложные и трудные. Наука есть объясненіе явленій извѣстнаго круга, а затѣмъ, какія-бы явленія здѣсь ни встрѣтились,—простыя или сложныя,—все равно, наука должна непремѣнно имѣть съ ними дѣло. Чѣмъ труднѣе вопросъ, чѣмъ онъ сложнѣе,—тѣмъ больше вниманія и мѣста должно быть отведено ему въ научномъ изложеніи. Въ учебномъ предметѣ пропускъ очень сложныхъ и трудныхъ вопросовъ возможенъ. Что будетъ хорошаго если на учащихся педагогъ наложитъ такую тяжесть, которой не окрѣпшій въ работѣ умъ вынести не можетъ? Педагогъ долженъ соразмѣрять трудности вопроса съ силами даннаго ума и если найдетъ, что такой-то вопросъ превосходитъ силы извѣстнаго возраста, то его лучше опустить. в) Научное изложеніе должно захватить всѣ вопросы извѣстной науки, главные и второстепенные, общіе и частные, сообразно съ значеніемъ каждаго вопроса въ сферѣ науки. Учебный предметъ имѣетъ задачей охватить науку преимущественно въ главномъ и существенномъ, съ пропускомъ частностей и второстепенныхъ пунктовъ, потому что полный объемъ науки можетъ оказаться слишкомъ большимъ, подавляющимъ не окрѣпшій умъ, и второстепенное легко можетъ

быть принято за главное, чего, по возможности, нужно избѣгать. г) Научное изложеніе предмета непремѣнно должно ознакомить образуемаго съ первоисточниками науки и методами изслѣдованія въ данной области явленій. И то и другое въ учебномъ предметѣ и педагогическомъ изложеніи можетъ быть лишь затронуто въ старшихъ классахъ.

Указанныя различія между наукой и учебнымъ предметомъ справедливы. Но дальше различія и нейдутъ. А, между тѣмъ, приведенныя различія больше указываютъ на одинаковость по существу между наукой и учебнымъ предметомъ, чѣмъ на ихъ разнородность. Учебный предметъ есть наука съ опущеніемъ нѣкоторыхъ вопросовъ и сторонъ. Значитъ, удалять учебный предметъ отъ науки, стараться вырыть между ними какую-то пропасть невозможно, не вредя существенно преподаванію. Нужно сближать учебный предметъ съ наукой, а не удалять; нужно стараться о томъ, чтобы сдѣлать незамѣтнымъ переходъ отъ учебнаго предмета къ наукѣ. Если же мы будемъ ставить учебные предметы отдѣльно отъ соотвѣтствующихъ имъ наукъ, то воспитательная сила, заключенная въ наукѣ, мало-по-малу потеряется въ учебномъ предметѣ, научныя свѣдѣнія, представляющія цѣльный, логически связанный организмъ, превратятся въ наборъ довольно безсвязныхъ и безполезныхъ сообщеній о многоразличныхъ предметахъ міра видимаго и невидимаго. Исторія школъ и представляетъ намъ подобное явленіе. Одна и та же наука въ разныхъ школахъ иногда преподавалась совершенно различно, примѣнительно къ потребностямъ этихъ школъ. Такъ какъ школы бываютъ мужскія и женскія, гражданскія и военныя духовныя и свѣтскія, то и получались однѣ и тѣ же науки, имѣющія каждая свое опредѣленное содержаніе и опредѣленный методъ, въ совершенно различныхъ видахъ: физика, напримѣръ, существовала въ одномъ видѣ для заведеній свѣтскихъ или гражданскихъ, та же самая физика существовала въ иномъ видѣ для заведеній духовныхъ и въ иномъ для военныхъ, не считая еще женской физики для женскихъ учебныхъ заведеній. То же самое было съ естественной исторіей, гражданской исторіей и т. д. Что это иное, какъ не униженіе науки, не отрицаніе ея воспитательнаго значенія, когда наука, несмотря на свою органическую самостоятельность и опредѣленность, разрѣзывалась и перекраивалась на десятки видовъ педагогическими ножницами для достиженія множества фальшиво понятыхъ педагогическихъ цѣлей? Педагогъ долженъ, насколько это въ его власти, беречься такого мудрованія надъ наукой, помня, что такимъ отношеніемъ

къ наукѣ онъ въ корнѣ губитъ свое собственное воспитательское дѣло.

Исторія обученія свидѣтельствуетъ и о такомъ отношеніи къ наукѣ при педагогическомъ изложеніи: изъ всей сферы науки берется только одна какая-либо часть и разрабатывается обстоятельно, прочія же части пренебрегаются. Основаніемъ для такого отношенія къ наукѣ служитъ мысль, что главная задача педагога—развитіе ума воспитываемой личности, а не сообщеніе знаній. Для возбужденія же ума нѣтъ необходимости въ цѣломъ объемѣ науки, достаточно одной ея части,—такой, которая была бы особенно способна возбуждать умъ. Подобный взглядъ грѣшитъ тѣмъ, что не признаетъ воспитательной силы за цѣлымъ организмомъ науки, а только за одною или нѣсколькими ея частями. Но наука воспитательна, взятая въ цѣломъ, такъ какъ она представляетъ собою стройное логическое цѣлое. Взятая же въ одной своей части, она неизбѣжно, въ большей или меньшей степени, теряетъ свою воспитательность, потому что часть, вырванная изъ цѣлаго, никогда не можетъ имѣть такого же вліянія, какъ цѣлое.

Неправильное отношеніе къ наукѣ при педагогическомъ изложеніи можетъ имѣть еще двѣ формы: стремленіе ввести возможно широко элементъ игры въ обученіе и стремленіе приспособить науку къ очень малымъ возрастамъ.

Знаменитымъ представителемъ перваго стремленія въ исторіи педагогики служитъ Іоаннъ Базедовъ (1723—1790) и его послѣдователи—филантропы. Обученіе и все воспитаніе того времени, въ которое жилъ Базедовъ, отличалось чрезвычайною суровостью; принципъ устрашенія и принужденія царилъ абсолютно, разнообразныя тѣлесныя наказанія считались главнѣйшимъ воспитательнымъ средствомъ. Вынесши самъ сполна такую воспитательную систему, живой и воспріимчивый Базедовъ проникся къ ней крайнимъ нерасположеніемъ и одною изъ существенныхъ задачъ своей педагогической реформы поставилъ созданіе и разработку такого воспитательнаго и учебнаго метода, которымъ принудительность и устрашеніе устранялись бы вполнѣ, по которому воспитаніе и обученіе совершались бы просто, живо, весело и интересно для дѣтей. Для осуществленія такой задачи онъ счелъ полезнымъ связать обученіе съ игрой, учить при помощи игръ. Многочасовое сидѣнье при обученіи онъ справедливо признавалъ большимъ бременемъ для дѣтей и старался устроить дѣло такъ, чтобы дѣти учились не сидя, а ходя, бѣгая, прыгая,—словомъ, играя. Поэтому сидѣнье за уроками онъ ограничилъ

нѣсколькими часами въ день и въ большинство уроковъ учащіеся у него стояли, ходили, даже прыгали. Географія, напримѣръ, изучалась на двухъ, раскинутыхъ въ полѣ, полушаріяхъ, на поверхности которыхъ была распредѣлена суша, вода и пр. Полушарія были не шарообразны, но немного лишь выпуклы, такъ что по нимъ можно было ходить и прыгать. Всѣ вообще предметы, которые необходимо было запомнить по языкамъ, географіи, исторіи, ариѳметикѣ, грамматикѣ и т. д., Базедовъ преобразовалъ въ подвижныя игры, доставлявшія дѣтямъ удовольствіе. Самое обученіе грамотѣ—знакомство съ буквами, слогами, чтеніе—онъ представилъ въ видѣ цѣлой системы игръ. Въ своихъ сочиненіяхъ и въ своихъ объявленіяхъ о руководимомъ имъ дессаускомъ филантропинѣ онъ особенно настаивалъ на томъ, что дѣти по его методу учатся безъ всякаго принужденія, охотно, весело и при этомъ съ большимъ и быстрымъ успѣхомъ.

Что педагогическое изложеніе должно быть примѣняемо къ дѣтямъ, возбуждать ихъ интересъ такъ, чтобы они учились охотно,—все это совершенно справедливо и необходимо. Вопросъ въ томъ: достигается ли надлежащимъ, правильнымъ образомъ поставленная цѣль базедовскимъ способомъ? Смѣшать науку и игру значитъ ли поступить логично и педагогично? Несомнѣнно, конечно, что игра и наука—двѣ совершенно различныя вещи, разнородныя, и соединеніе ихъ можетъ быть только искусственное. Изученіе науки есть серьезный трудъ, игра же нѣчто совсѣмъ другое. Примѣшивать къ наукѣ игру, чтобы сдѣлать первую интересной, значитъ думать, что для дѣтскаго ума наука не можетъ имѣть сама по себѣ никакой привлекательности, что такую притягательную силу для дѣтей наука можетъ получить только отъ какого-либо посторонняго элемента, въ нее введеннаго. Наука представляется по этому взгляду горькой пилюлей, которую дѣти или совсѣмъ не могутъ проглотить, или же глотаютъ съ отвращеніемъ и гримасами. Нужно эту пилюлю подсластить, прибавивъ къ ней сахара. Роль сахара въ педагогической системѣ Базедова выполняетъ игра, подслащающая дѣтямъ горькій корень ученія. Но такой взглядъ на науку несправедливъ; наука въ игру превращаться не должна. Наука есть дѣло серьезное и серьезной она должна оставаться и для дѣтей; пусть дѣти знаютъ, что изучать науку значитъ серьезно трудиться. Придавать наукѣ слащавый видъ и вкусъ посторонними примѣсями значитъ внушать фальшивое понятіе о наукѣ. Для облегченія же пріобрѣтенія научныхъ свѣдѣній дѣтямъ, для возбужденія ихъ интереса къ наукѣ и охоты къ ученью источники должны быть

отыскиваемы не внѣ науки, не на сторонѣ, а въ самой наукѣ, въ ея цѣлесообразномъ, отвѣчающемъ дѣтскому уму, преподаваніи. Такіе источники интереса въ самой наукѣ и въ способѣ ея преподаванія, несомнѣнно, могутъ быть найдены.

Желаніе начать учить дѣтей какъ можно скорѣе, раньше, очень нерѣдко влечетъ за собою неправильное отношеніе къ наукѣ со стороны педагога. Въ очень раннемъ возрастѣ наука недоступна дѣтямъ; значитъ, нужно изложить ее такъ, чтобы она немного принизилась и сдѣлалась въ уровень съ дѣтскимъ пониманіемъ. Такое приниженіе науки совершается обыкновенно урѣзываніемъ идей науки, ея смысла. Каждая наука слагается изъ двухъ элементовъ: изъ фактовъ и изъ объясненій фактовъ, т. е. формулъ, законовъ, идей. Смыслъ, пониманіе фактовъ дается уму гораздо труднѣе, чѣмъ самые факты. Факты сами по себѣ, въ своемъ чистомъ видѣ, усвояются памятью; для пониманія же фактовъ нужно ихъ сопоставленіе, работа гораздо болѣе трудная, чѣмъ запоминаніе. Обыкновенно дѣтей и заставляютъ усвоять изъ науки, при слишкомъ раннемъ началѣ ученія, одинъ научный матеріалъ, одни факты, безъ пониманія связи, взаимныхъ отношеній и значенія фактовъ, словомъ—факты безъ внутренняго ихъ смысла. Получается такимъ образомъ призрачное научное знаніе, такъ радующее сердце родителей и доставляющее такую славу педагогу за его искусное обученіе. Примѣръ такого скороспѣлаго усвоенія науки сообщаетъ Руссо въ своемъ „Эмилѣ“. За обѣдомъ, въ знакомомъ семействѣ, маленькаго человѣчка, какъ это нерѣдко бываетъ, экзаменовали въ его знаніяхъ. Между другими знаніями, мальчикъ обнаружилъ и свое знакомство съ исторіей: онъ очень бойко и очень ловко разсказалъ извѣстную исторію Александра Македонскаго съ медикомъ Филиппомъ: получивъ отъ Парменіона въ письмѣ увѣдомленіе, что Филиппъ, его любимый врачъ, подкупленъ Даріемъ отравить его, Александръ даетъ читать письмо Филиппу и въ то же время выпиваетъ питье, поданное ему врачемъ. Эту исторію мальчикъ слышалъ отъ своего гувернера утромъ на урокѣ, на которомъ также присутствовалъ Руссо, но послѣдній, по нѣкоторымъ даннымъ, заподозрилъ, что мальчикъ правильно понялъ героизмъ Александра. Разспросивъ его на досугѣ, Руссо узналъ, что мальчикъ видѣлъ героизмъ Александра единственно въ томъ, что тотъ, не задумавшись и не поморщившись, проглотилъ невкусное питье. Бѣдный ребенокъ, котораго только за двѣ недѣли передъ тѣмъ заставили принять лекарство, помнилъ до сихъ поръ его непріятный вкусъ. Смерть и отравленіе были въ его умѣ только не-

пріятными ощущеніями; онъ не признавалъ другого яда, кромѣ слабительнаго.

Такимъ то образомъ, кромѣ наукъ мужскихъ и женскихъ, духовныхъ и гражданскихъ, свѣтскихъ и военныхъ, появляется особый отдѣлъ—науки дѣтскія; къ двадцати видамъ, въ которые переодѣвается одна и та же наука, по милости педагога, прибавляется двадцать первый. Нечего говорить о неразуміи такого коверканія науки: педагогическое перекраиваніе науки переходитъ въ какое-то надругательство надъ нею. Остается ждать только, чтобы какой-нибудь очень ловкій и патентованный педагогъ взялся преподать науку какимъ-нибудь упрощеннымъ и усовершенствованнымъ способомъ животному.

Указывая различныя искаженія, которымъ подвергается наука при педагогическомъ изложеніи, нужно отмѣтить и противоположный недостатокъ, упускающій изъ вида другую основу педагогическаго изложенія, помимо научной, именно—необходимость приспособлять науку къ воспитываемымъ, къ ихъ разумѣнію. Главнѣйшій недостатокъ педагогическаго изложенія, съ разсматриваемой стороны, заключается въ изложеніи науки по научному методу, въ отсутствіи примѣненія науки къ пониманію воспитываемыхъ. Тогда излагаютъ науку отвлеченно, начиная съ самыхъ общихъ опредѣленій и кончая приведеніемъ отдѣльныхъ разъяснительныхъ примѣровъ, сначала дадутъ понятіе о сложеніи, а потомъ уже складываютъ и самыя числа, сначала опредѣлятъ, что такое грамматика, а потомъ уже изучаютъ и самый грамматическій матеріалъ. Научный способъ изложенія противорѣчитъ ходу развитія дѣтскаго ума, потому что, по естественному порядку, частное является въ нашемъ умѣ ранѣе общаго, а здѣсь, наоборотъ, общее дается прежде частнаго. Поэтому при научномъ изложеніи учебныхъ предметовъ все обученіе кажется дѣтямъ—и оно таково для нихъ на самомъ дѣлѣ—малопонятнымъ, очень труднымъ, на большія затраты силъ отвѣчающимъ скудными результатами; начало принужденія и устрашенія при такомъ обученіи рѣшительно необходимо, ибо охотѣ къ ученью не откуда взяться. Возникаютъ поговорки: корень ученія горекъ и т. д. Естественно, что такое, несоотвѣтствующее дѣтской природѣ, обученіе нерѣдко подавляетъ и притупляетъ дѣтскія способности, дѣти никакъ не могутъ сколько-нибудь разумно, не одною памятью, справиться съ знаніями, имъ сообщаемыми.

Извѣстно, что указываемымъ недостаткомъ особенно грѣшила старая, дореформенная школа. Она сурово, часто безпощадно, относилась къ дѣтямъ; недостатки, свойственные дѣтству,

точнѣе свойства, особенности дѣтской природы она разсматривала какъ сознательные, упорные пороки дѣтей и исправляла эти пороки, сурово наказывая дѣтей и нравственно калѣча ихъ съ самыми добрыми намѣреніями. Въ учебномъ отношеніи былъ усвоенъ научный методъ, противорѣчащій развитію дѣтскаго ума; въ воспитательномъ отношеніи совершалось нѣчто подобное: на дѣтей смотрѣли почти какъ на взрослыхъ, ихъ поступки приравнивали къ дѣйствіямъ взрослыхъ и разсматривали и обсуждали ихъ съ этой точки зрѣнія. Дѣтскіе проступки подводили нерѣдко подъ статьи уложенія о наказаніяхъ и поступали соотвѣтствующимъ образомъ. Напримѣръ, у насъ въ петровскихъ школахъ убѣжавшій изъ школы ученикъ трактовался; какъ военный дезертиръ. Старая дореформенная школа была и должна была быть суровой, жестокой къ дѣтямъ, потому что она совсѣмъ не предполагала, что все воспитаніе и обученіе должно быть приспособлено къ дѣтской природѣ. Она совсѣмъ не знала, да часто и не хотѣла знать, что такое дѣтская природа. Мало знаютъ педагоги дѣтей и въ настоящее время.

Свойства педагогическаго преподаванія, опредѣляемыя особенностями педагогическаго метода, заключаются въ слѣдующихъ главныхъ чертахъ:

1. въ примѣненіи школьнаго обученія къ общему характеру мышленія образуемыхъ;
2. въ примѣненіи обученія къ интересамъ образуемыхъ, измѣняющимся вмѣстѣ съ возрастами;
3. въ наглядности преподаванія;
4. въ примѣненіи обученія къ нѣкоторымъ частнымъ направленіямъ мысли образуемыхъ;
5. въ особой формѣ педагогическаго изложенія;
6. въ основательной проработкѣ каждаго отдѣльнаго урока.

Глава XVIII.

О согласованіи школьнаго обученія съ общимъ характеромъ мышленія образуемыхъ.

Чтобы правильно примѣнять педагогическій методъ, необходимо знать общій характеръ мышленія учащихся и отдѣльныя его свойства. Для достиженія такого знанія нужно, прежде всего съ возможною тщательностью обслѣдовать умственное состояніе дѣтей при поступленіи ихъ въ школу.

При ознакомленіи съ дѣтьми, при ихъ поступленіи въ школу, можно имѣть въ виду различныя цѣли. Самая первая и простая—это составить опись того духовнаго имущества, которое дитя приноситъ съ собою въ школу изъ семьи. Для этого заготовляются различные систематическіе вопросники, или же безъ нихъ дѣти опрашиваются о различныхъ предметахъ, имъ показываютъ картинки и распрашиваютъ объ ихъ содержаніи, заставляютъ рисовать, чтобы узнать, насколько отчетливо они представляютъ себѣ различные предметы и т. п. Но самый лучшій и вѣрный способъ для составленія духовнаго инвентаря дитяти, безъ сомнѣнія, систематическій вопросникъ. Обыкновенно такіе вопросники содержатъ довольно много вопросовъ: о семьѣ и домашней обстановкѣ, о товарищахъ и играхъ, о деревнѣ и городѣ, о географическихъ представленіяхъ, о знакомыхъ минералахъ и металлахъ, растеніяхъ, животныхъ, о небѣ и звѣздахъ и т. д. Конечно, испытаніе вступающихъ въ школу по такимъ вопросникамъ полезно, оно познакомитъ съ количествомъ и группами представленій дитяти, насколько дитя духовно богато и чѣмъ богато; но оно одно очень недостаточно. Количество и группы представленій дитяти укажутъ, въ какой средѣ дитя выросло и прилагались ли заботы къ его образованію; но они не раскроютъ намъ природы самого дитяти, не покажутъ размѣра его способностей, сообразительности, умѣнья сочетать факты и выражать мысли. Для уясненія этой стороны духовнаго существа дитяти нужно иное изслѣдованіе, образцы и пособія къ которому дали Пиццоли, Бинэ и Россолимо.

Пиццоли создалъ цѣлый рядъ пособій для изслѣдованія ума дѣтей, именно: 1) шесть ящиковъ разныхъ предметовъ для изслѣдованія качества и силы внѣшнихъ воспріятій дитяти—мускульно-осязательныхъ, вкусовыхъ, обонятельныхъ, слуховыхъ, зрительныхъ; въ каждомъ ящикѣ заключено довольно много орудій для изслѣдованія соотвѣтствующей группы воспріятій; 2) таблицы для изслѣдованія высшихъ умственныхъ процессовъ и 3) спеціальные сложные аппараты для обслѣдованія нѣкоторыхъ сторонъ духовной жизни, напримѣръ, локолизаціи раздраженій, мышечной силы, болевой чувствительности, воспріятія времени и т. п. Таблицъ или листовъ Пиццоли составилъ много: для испытанія сочетанности (координаціи) движеній, почерка, для изслѣдованія чувства пропорціи, представленій времени, воображенія, сохраняющей силы памяти, комбинаторной способности, сравненія, отвлеченія, обобщенія, этическихъ представленій и разныхъ другихъ сторонъ умственной жизни. Есть даже таблица для изслѣдованія терпѣнія.

Если произвести полное изслѣдованіе по методу Пиццоли, то на него уйдетъ много времени, такъ какъ программа его обслѣдованія весьма обширна. Поэтому она совершенно неприложима въ школахъ и имѣетъ значеніе, какъ пособіе при чисто научномъ изученіи личности, а не практическомъ ознакомленіи съ запасомъ знаній и развитіемъ вступающихъ въ школу дѣтей.

Система опросовъ Бинэ и Симона болѣе проста, коротка и практична. Она содержитъ задачи для различныхъ возрастовъ, чтобы судить, владѣетъ испытуемый нужнымъ для его возраста развитіемъ или нѣтъ. Всѣхъ задачъ взято 10 группъ, начиная съ возраста въ три года и кончая возрастомъ въ 13 лѣтъ. Примѣры задачъ: для трехлѣтнихъ—показать свои ротъ, носъ, глаза; повторить фразу въ шесть слоговъ; повторить одну изъ трехъ паръ чиселъ; назвать нѣсколько предметовъ на картинкѣ; для семилѣтнихъ: указать на правую руку и лѣвое ухо; описать картинку; выполнить три небольшихъ порученія; сказать сумму трехъ простыхъ су и трехъ двойныхъ; назвать четыре цвѣта; для десятилѣтнихъ: расположить по порядку пять коробочекъ различнаго вѣса; нарисовать по памяти несложный чертежъ; найти нелѣпости въ четырехъ фразахъ; отвѣтить на болѣе трудные отвлеченные вопросы; составить два предложенія изъ трехъ данныхъ словъ.

Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что на каждый возрастъ дается нѣсколько задачъ, чтобы предохранить испытаніе отъ вліянія различныхъ случайностей при ихъ рѣшеніи, и что задачи взяты не столько изъ области книжнаго знанія, сколько изъ обычной школьной и внѣшкольной дѣятельности дитяти, т. е. изъ области ему хорошо извѣстной и чуждой какой-либо искусственности.

Сущность пріема Бинэ—Симона можно признать правильной—путемъ рѣшенія разнородныхъ жизненныхъ задачъ опредѣлять развитіе испытуемаго. Такое испытаніе беретъ немного сравнительно времени и избавляетъ отъ опасности по числу книжныхъ и вообще сообщенныхъ знаній судить о развитіи будущаго школьника. Но нужно замѣтить, что выучка школьнаго характера и здѣсь все же играетъ довольно видную роль (указать правую руку и лѣвое ухо, составить два предложенія изъ трехъ словъ и др.), а главное—возможность успѣшно рѣшать поставленныя задачи въ извѣстный возрастъ находится въ прямой зависимости отъ общей культурности народа, отъ степени развитости семействъ и постановки всего обихода домашней и общественной жизни. Поэтому задачи, пригодныя для характеристики

возрастовъ въ одномъ народѣ, не годятся для другого, у каждаго народа „метрическая скала“, какъ называютъ свою систему Бинэ и Симонъ, должа быть особенная.

Нашъ соотечественникъ, г. Рассолимо, предложилъ для изслѣдованія и опредѣленія степени развитія личности свой методъ психологическихъ профилей. По этому методу подвергаются изслѣдованію слѣдующія способности: вниманіе, воля, воспріимчивость, память зрительныхъ воспріятій, элементовъ рѣчи, чиселъ; ассоціативные умственные процессы: осмысленіе, сочетаніе, смѣтливость, воображеніе, наблюдательность. Каждая способность подвергается изслѣдованію рѣшеніемъ 10 задачъ, напримѣръ, память запоминаніемъ 10 буквъ, 10 фразъ, 10 предметовъ и т. д. Всѣ результаты изслѣдованія выражаются графически въ видѣ общей кривой (профили). Общій результатъ можетъ быть выраженъ и въ числовой формѣ. На основаніи той общей высоты, которой достигаетъ общій результатъ, ставится опредѣленіе относительно общей степени умственнаго развитія изслѣдуемой личности. Достоинства метода г. Рассолимо заключаются въ изслѣдованіи различныхъ и довольно многихъ сторонъ испытуемаго и въ возможности графически и численно выражать результаты изслѣдованій. Самыя задачи, предлагаемыя на разрѣшеніе, часто возрастаютъ въ степени своей сложности. Недостатки метода состоятъ въ нѣкоторой слитности и повторяемости указываемыхъ душевныхъ способностей, напримѣръ, осмысленіе и смѣтливость, а отдѣльно отъ нихъ сочетательная способность; отдѣльно отъ послѣдней поставлено неразрывное съ ней воображеніе; наблюдательность почему-то помѣщена послѣ всѣхъ способностей и отдѣльно отъ точныхъ воспріятій. По методу Рассолимо достаточно подвергнуть испытуемаго изслѣдованію одинъ разъ, и его „профиль“ готовъ, но при одномъ испытаніи совершенно неизбѣжно вліяніе на обслѣдуемаго разныхъ временныхъ, случайныхъ настроеній, что значительно повредитъ правильности вывода.

Изъ представленнаго изложенія различныхъ способовъ изслѣдованія умственнаго состоянія вступающихъ въ школу дѣтей слѣдуетъ вывести то заключеніе, что въ настоящее время совершенно опредѣленно выяснились тѣ задачи, которыя нужно преслѣдовать при испытаніяхъ будущихъ школьниковъ, именно опредѣленіе количества и группъ имѣющихся у нихъ знаній, а слѣдовательно и разныхъ пробѣловъ и недочетовъ въ нихъ, и выясненіе состоянія болѣе сложныхъ умственныхъ процессовъ и способностей (сочетанія, отвлеченія, воображенія, вниманія и др.). Пріемы же для достиженія указываемой цѣли въ настоящее время

предлагаются разные, одного вполнѣ удовлетворительнаго и всесторонне проработаннаго руководства не существуетъ, такъ что педагогу—испытателю придется самому составлять необходимый ему систематическій вопросникъ [1]).

По изслѣдованіи вступающихъ въ школу учащихся, педагогу предстоитъ въ обученіи исходить отъ того, что дитя принесло съ собою въ школу, исправлять постепенно разныя ошибки, пополнять пробѣлы и систематически расширять знанія, ведя обученіе въ строгой психологической непрерывности. При положительной зиждительной работѣ съ образуемыми, педагогу, прежде всего, придется обратить вниманіе на состояніе и развитіе дѣтской наблюдательности, этого фундамента всей умственной жизни человѣка.

Наблюденіе есть изслѣдованіе явленія посредствомъ органовъ внѣшнихъ чувствъ съ какою-либо опредѣленною цѣлью. Наблюденіе отличается и отъ ощущеній и отъ отвлеченнаго разсужденія.

Если мы отдаемся потоку ощущеній, являемся пассивными, плывемъ туда, куда несутъ насъ впечатлѣнія, то, несмотря на множество и разнообразіе яркихъ и сильныхъ ощущеній, мы не наблюдатели, а простые ощущатели. У насъ нѣтъ никакихъ цѣлей, мы ничего не ищемъ, ничего не ждемъ, мы чувствительное зеркало, отражающее всю среду, отзывающееся на впечатлѣнія удовольствіемъ или скукой, и болѣе ничего. Наблюденіе есть не первичная, а вторичная, производная душевная дѣятельность, вполнѣ активная, а не пассивная, предполагающая способность и желаніе ставить цѣли, искать чего-то, расцѣнивать и объединять ощущенія. Человѣкъ съ способностью наблюденія владѣетъ настойчивостью въ работѣ, продолжительно разсматриваетъ самые простые и невзрачные предметы, пытается подмѣтить въ нихъ характерные основные признаки. Онъ наблюдаетъ предметы со всѣхъ сторонъ и до тѣхъ поръ, пока ему не будетъ ясна соотносительность частей предмета и цѣнность его различныхъ свойствъ. Актъ наблюденія предполагаетъ слѣдующія четыре главныя усло-

1. Пособіями для этого могутъ служить: Гуго Пиццоли, Изслѣдованіе воспитанника посредствомъ психологическихъ опытовъ. Приложеніе къ № 3 циркуляровъ по управл. кавказскимъ учебнымъ округомъ за 1908 годъ. Есть русское изданіе (1908 г. въ Москвѣ) таблицъ и біографической вѣдомости въ обществѣ „дѣтскій трудъ и отдыхъ.“ А. Бинэ и Т. Симонъ, Развитіе интеллекта у дѣтей. Москва, 1911 г. Г. И. Россолимо, Психологическіе профили. Методика 1910 г. Москва Th. Ziehen, Принципы и методы опредѣленія степени умственнаго развитія. Москва 1909 г. А. Шубертъ, Краткое описаніе и характеристика методовъ опредѣленія умственной отсталости дѣтей. Москва 1913 г.

вія: 1) постановку совершенно опредѣленной цѣли для наблюденія, безъ чего наблюденіе превратится въ простое ощущеніе; 2) намѣренное сосредоточеніе вниманія на предметѣ наблюденія, что въ свою очередь обусловливается устраненіемъ посторонних предмету, развлекающихъ впечатлѣній, и заготовленіемъ въ умѣ соотвѣтствующаго круга представленій и знаній, въ среду которыхъ должно войти новое наблюденіе; 3) умѣнье отличать важное и существенное, характерное и нужное для поставленной цѣли отъ мелочнаго и случайнаго въ наблюдаемомъ явленіи, только затемняющаго, а не разъясняющаго поставленную цѣль; 4) правильно организованные и правильно дѣйствующіе въ моментъ наблюденія органы внѣшнихъ чувствъ.

Дѣтство есть время по преимуществу ощущеній, а не наблюденій, дѣти очень плохіе наблюдатели, хотя и очень любятъ смотрѣть, слушать, брать вещи въ руки и т. п. Они имѣютъ страсть ощущать, а не наблюдать. Окружающій ихъ міръ извѣстенъ имъ весьма неполно и необстоятельно, они скользятъ своимъ ощущающимъ вниманіемъ по предметамъ, очень многаго не замѣчаютъ, а что видятъ и слышатъ, и то, какъ говорится изъ пятаго въ десятое. Поэтому между дѣйствительностью и показаніями дѣтей лежитъ цѣлая пропасть, безошибочныя показанія дѣтей о воспринятомъ составляютъ обыкновенно не правило, а исключеніе, хотя въ доступной сферѣ и при наличности интереса дѣти и могутъ наблюдать. Такъ, напримѣръ, болѣе половины бостонскихъ дѣтей, по обслѣдованіи, оказались не знающими такихъ обыкновенныхъ животныхъ, какъ воробей и овца. А нѣкоторыя изъ знавшихъ воробья утверждали, что у него четыре ноги, одинъ же, болѣе смѣлый, ребенокъ сказалъ, что у воробья шесть ногъ.

Другой свидѣтель несовершенства дѣтскихъ наблюденій это—дѣтскіе рисунки. Извѣстно, что дѣти рисуютъ не то, что видятъ, а то, что знаютъ, что умственно себѣ представляютъ. Поэтому они изображаютъ у человѣка руки выходящими изъ живота, или изъ шеи, или изъ головы, голову насаживаютъ прямо на плечи, усы рисуютъ выше глазъ, а то и прямо изображаютъ на рисункахъ отдѣльно нѣкоторыя части человѣческаго организма, а части одежды, напримѣръ, пуговицы изображаютъ пришитыми непосредственно къ груди и животу. Если вы поставите въ профиль человѣка или всадника и потребуете, чтобы дитя изобразило предметы такъ, какъ оно ихъ видитъ, то оно изобразитъ лицо человѣка съ двумя глазами, а всадника съ двумя ногами, причемъ другая нога будетъ просвѣчивать чрезъ тѣло лошади. Рисуя,

дитя не наблюдаетъ, потому что еще не умѣетъ наблюдать, а вспоминаетъ то, что знаетъ объ изображаемомъ предметѣ. Изслѣдователи дѣтскихъ рисунковъ—Кершенштейнеръ, Левинштейнъ и др.—сообщаютъ, что, на основаніи десятковъ тысячъ изслѣдованныхъ ими рисунковъ дѣтей (Кершенштейнеромъ изслѣдовано 58,000 рисунковъ), только нѣсколько десятковъ дѣтей вполнѣ владѣютъ правильнымъ представленіемъ о человѣческомъ тѣлѣ, а прочія какъ будто никогда не наблюдали ни человѣческой фигуры, ни другихъ, самыхъ обыкновенныхъ, предметовъ, а потому съ спокойною совѣстью изображаютъ на рисункахъ птицу съ четырьмя ногами и съ зубами въ клювѣ.

Очевидно, способность наблюденія есть сравнительно сложная и трудная способность, предполагающая уже нѣкоторое общее духовное развитіе, пробужденіе различныхъ интересовъ, психическій опытъ, вслѣдствіе чего настоящее наблюденіе есть, по преимуществу, достояніе дальнѣйшихъ возрастовъ, а не дѣтскаго, хотя, конечно, въ извѣстныхъ предѣлахъ и дѣтство не чуждо наблюдательности. По экспериментальнымъ изслѣдованіямъ, способность точнаго наблюденія увеличивается съ возрастомъ, наиболѣе ошибочныя наблюденія—это дѣтей младшаго возраста. По школьнымъ классамъ % правильныхъ показаній растетъ съ возрастомъ въ такомъ порядкѣ: въ младшихъ классахъ онъ равняется 50%, въ среднихъ—61%, въ старшихъ—81%. Такъ какъ надлежащее наблюденіе предполагаетъ правильную дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ и ума, то и воспитаніе наблюдательности должно коснуться этихъ двухъ сторонъ. Въ школѣ самымъ лучшимъ средствомъ для развитія наблюдательности служатъ упражненія въ рисованіи, лѣпкѣ и ручномъ трудѣ: упомянутыя занятія требуютъ сочетанной дѣятельности рукъ, глазъ, туловища, иногда слуха и другихъ органовъ, тщательнаго вниманія къ цвѣту и формѣ предметовъ, умѣнья схватывать соотношеніе свойствъ и характерно ихъ отображать. Быть плохимъ наблюдателемъ и хорошо лѣпить, рисовать, а равно съ успѣхомъ заниматься ручнымъ трудомъ, рѣшительно невозможно. Обстоятельное изученіе естествознанія, самостоятельныя наблюденія явленій природы и ихъ постепенное обобщеніе, школьныя экскурсіи, школьные садики и огороды представляютъ широкое поле для самыхъ разнообразныхъ упражненій наблюдательности. Съ этой точки зрѣнія элементарное знакомство со всѣми отраслями знанія, по мѣрѣ возможности, нужно ставить наглядно, въ видѣ самостоятельныхъ сравненій предметовъ, составленія ихъ описаній и характеристикъ и т. п. Вообще въ развитіи наблюдательности важна провѣрка

дѣтскихъ воспріятій и наблюденій и исправленіе ихъ, не только въ области естествознанія, но и во всѣхъ другихъ областяхъ. Напримѣръ, предположимъ, что въ разсказѣ ученикъ, вольно или невольно, уклоняется отъ правильнаго описанія факта, украшаетъ его собственной фантазіей; слѣдуетъ сейчасъ же произвести разграниченіе между фактомъ и его украшеніями и искаженіями. Слѣдить за правильностью передачи факта и выяснять дѣтямъ его искаженія легко. Для этого слѣдуетъ, напримѣръ, давать дѣтямъ разсказы изъ священной исторіи, изъ какой либо дѣтской книжки, описанія дѣйствительныхъ предметовъ, приключеній и вообще такія упражненія, въ которыхъ не трудно произвести сравненіе первоначальнаго разсказа или факта и его воспроизведенія дитятей. Никогда не нужно дозволять ребенку передавать фактъ неправильно, неточно и оставлять его неисправленнымъ ради шутки, по причинѣ собственной лѣни провѣрить справедливость сказаннаго и т. п. Искусство правильно наблюдать слишкомъ важно въ жизни человѣка, чтобы на его развитіе не обратить серьезнаго вниманія съ самого начала. А, между тѣмъ, нерѣдко бываетъ, что и взрослые дозволяютъ себѣ сознательно искажать факты, особенно увеличивать или уменьшать ихъ размѣры и значеніе ради эффекта, выгоды, краснаго словца, а иногда просто по лѣни исправить неточное, неправильное выраженіе. Подобное умственное неряшество, укрѣпляясь, много препятствуетъ развитію способности хорошаго наблюденія [1]).

Недостатки дѣтскаго наблюденія влекутъ за собой и несовершенное мышленіе дѣтей: если въ наблюденіи пропуски и неразличеніе существеннаго отъ второстепеннаго, то и мышленіе не можетъ быть связнымъ, правильнымъ и отчетливымъ; до такихъ свойствъ оно должно дорасти, доразвиться. Вообще мышленіе дитяти больше психологическое, чѣмъ логическое, т. е. болѣе подчиняется законамъ ассоціаціи, чѣмъ логическимъ правиламъ; оно находится еще въ самой тѣсной связи со всѣмъ потокомъ душевной жизни и терпитъ отъ него значительное вліяніе, не обособляясь въ самостоятельную вѣтвь дѣятельности. Главныя свойства дѣтскаго мышленія, его характеризующія, таковы:

I. Первоначальное мышленіе человѣка находится сполна на службѣ его маленькихъ эгоистическихъ интересовъ, сливается еще съ его органическою жизнью и отличается грубымъ утили-

[1]) Болѣе подробное изложеніе сущности процесса наблюденія, его отношенія къ другимъ дѣятельностямъ ума и средствъ его развитія см. въ нашей Педагогической Психологіи, изд. 3-е 1914 г. гл. I и II.

таризмомъ. Мышленіе еще не обособилось отъ общаго потока жизни, не имѣетъ самостоятельнаго значенія, дитя живетъ еще не умомъ, а своими маленькими печалями и огорченіями, живетъ тѣлесною жизнію, а до теоретической истины и справедливости, до ума самого по себѣ, ему еще нѣтъ никакого дѣла, оно его не знаетъ. Оно мыслитъ, какъ бы быть сытымъ и веселымъ, да и то плохо. Объективность въ пониманіи вещей и явленій всецѣло отсутствуетъ. Ни одна вещь не представляется дитяти такою, какова она есть, со стороны своей формы, величины, матеріала, цвѣта и т. п., каждая вещь представляется служебной человѣку, со стороны той пользы, тѣхъ удобствъ, которыя она доставляетъ. И глазъ и умъ дитяти бываютъ закрыты на первыхъ порахъ на міръ, какъ существующій самъ по себѣ, имѣющій извѣстныя формы, порядокъ, какъ на нѣчто самостоятельное; все существующее существуетъ только для человѣка, онъ центръ міра, его нуждамъ и удовольствіямъ все служитъ. Дитя во всемъ мірѣ видитъ только человѣка, внѣ его интересовъ оно слѣпо и глухо, оно не замѣчаетъ ни формъ, ни величинъ, ни цвѣтовъ, ничего самого по себѣ, an und für sich. Вода—это такая вещь, которую пьютъ, въ которой купаются, которой моютъ руки; цвѣтокъ—эта такая вещь, которую накалываютъ на шляпу, ставятъ въ комнату, срываютъ со стебля, нюхаютъ; хлѣбъ ѣдятъ просто, съ холоднымъ мясомъ, кормятъ имъ птицъ; на столъ ставятъ лампы, кладутъ книги, за столомъ обѣдаютъ и т. д. Но какую форму имѣетъ столъ, изъ какого матеріала и какъ онъ дѣлается, каковы лепестки цвѣтка, какого цвѣта, гдѣ и въ какихъ видахъ встрѣчается вода, какой цвѣтъ имѣетъ и пр., о всемъ этомъ дитя не думаетъ. Конечно, было бы странно предполагать, что дитя совсѣмъ и не знаетъ, сколько ножекъ имѣетъ столъ, изъ твердаго или мягкаго матеріала дѣлаются столы, бываютъ ли дома каменные и т. п.; оно это знаетъ, оно это видѣло, но оно объ этомъ не думаетъ, считаетъ неважнымъ, а самое первое, что возникаетъ въ его умѣ при названіи вещи и явленія, это—чему служитъ вещь, какую пользу приноситъ человѣку, что съ ней можно дѣлать. Очевидно, объективное, ничѣмъ незаинтересованное, кромѣ чистаго знанія истины, познаніе предметовъ совершенно чуждо человѣческому уму на первыхъ порахъ его развитія. Двѣ маленькія дѣвочки (около 3 и 4-хъ лѣтъ) дали чрезвычайно характерное опредѣленіе улитки: это такая вещь, такое животное, которое нужно раздавить за то, что оно поѣдаетъ салатъ, который, очевидно, по мнѣнію дѣвочекъ, долженъ доставаться не улиткамъ, а дѣвочкамъ. Слово палецъ че-

тырехлѣтняя дѣвочка объяснила такъ: это для того, чтобы держать салфетку. „Ты, говорилъ шестилѣтній мальчикъ своей бабушкѣ, ты не злая, но ты и не добрая, ты не знаешь, какъ можно доставить мнѣ удовольствіе. Я люблю гулять, а ты любишь сидѣть дома, какъ сурокъ. Ты не играешь со мной. Ты не разсказываешь мнѣ забавныхъ исторій. Ты никогда не заставляешь меня смѣяться. Но ты готовишь хорошій супъ и хорошіе пироги"!

II. Начиная помаленьку освобождаться отъ служенія узкимъ, эгоистическимъ дѣтскимъ интересамъ и становиться самостоятельнѣе, дѣтское мышленіе не можетъ сразу измѣнить свою природу и идетъ къ независимости длиннымъ путемъ переходныхъ ступеней, сопряженныхъ со многими недостатками. Долгое время дѣтское мышленіе, а равно и всѣ пріемы дѣйствованія дѣтей, характеризуются значительной механичностью, утомительною повторяемостью и однообразіемъ, отсутствіемъ творчества. Попробуйте играть съ дитятей въ прятки, и вы сейчасъ же увидите что дитя прячется въ тѣхъ же самыхъ мѣстахъ, оказываясь въ этомъ отношеніи совсѣмъ неизобрѣтательнымъ. Если вы разсказали что-нибудь дитяти, оно потребуетъ безчисленнаго повторенія разсказа въ неизмѣненномъ видѣ. Всякія видоизмѣненія разсказа ему противны, въ вымышленномъ разсказѣ оно видитъ повѣствованіе о дѣйствительномъ событіи, а потому допущенныя отступленія отъ первой редакціи разсказа ему кажутся искаженіями истины. Игры дитяти въ первое время жизни отличаются воспроизводительнымъ, подражательнымъ характеромъ и очень мало заключаютъ въ себѣ творчества. Всѣ свои дѣйствія, слова, игры дитя любитъ повторять безчисленное количество разъ въ неизмѣненномъ видѣ, а все это свидѣтельствуетъ о сильномъ господствѣ механичности въ умѣ. Да оно и понятно, сразу или очень быстро перейти отъ простого усвоенія матеріала къ творчеству невозможно, а дѣтямъ даже простое неизмѣненное воспроизведеніе и повтореніе доставляютъ большое удовольствіе. У дѣтей нѣтъ критики, нѣтъ сопоставленія воспринимаемыхъ впечатлѣній и провѣрки, у нихъ въ сознаніи вселенная отображается, какъ на фотографической пластинкѣ, но только со многими и важными пропусками. Въ такомъ механическомъ отображеніи признаки и свойства лежатъ другъ возлѣ друга въ томъ самомъ порядкѣ, въ какомъ они встрѣчаются въ наблюдаемомъ предметѣ, не подвергнутые критикѣ, не расцѣненные; первое мѣсто занимаютъ болѣе поражающіе чувства, а не болѣе существенные, послѣдніе нерѣдко съ виду бываютъ не особенно даже

замѣтны. Что было вмѣстѣ съ предметомъ, что случайно пристало къ нему, все это воспринимается вмѣстѣ и составляетъ одинъ спутанный клубокъ представленій, въ которомъ трудно разобраться, трудно иногда даже понять, что же здѣсь главное. На вопросъ—что такое карета?—одна маленькая (4-хъ лѣтъ) дѣвочка отвѣтила такъ: люди входятъ внутрь, потомъ стегаютъ лошадь, и тогда лошадь бѣжитъ, или что карета есть дада (дѣтскій конь), который везетъ карету, а внутри кареты—дамы; домъ былъ опредѣленъ тою же дѣвочкой такъ: это для того, чтобы держать маленькихъ дѣтей, чтобы имъ не было холодно (отвѣтъ былъ данъ зимой). Тогда запираютъ двери совсѣмъ тихо, когда дѣти спятъ, тогда ложатся также родители, и всѣ тогда спятъ.

III. Третья черта развивающагося и обособляющагося дѣтскаго мышленія есть его малая связность. Если дитяти показать какой-либо сложный предметъ, напримѣръ, картину, содержащую изображеніе нѣсколькихъ фигуръ, или вещь съ волнистыми и угловатыми очертаніями и не одинаковаго цвѣта въ своихъ частяхъ, и попросить описать вещь или картину, то описаніе окажется раздробленнымъ, безсвязнымъ. Будутъ указаны отдѣльныя фигуры, отдѣльныя части, но что къ чему относится какъ отдѣльныя фигуры и части связаны, это окажется неизвѣстнымъ словомъ, вещь въ цѣломъ исчезнетъ, будутъ части, но не будетъ ихъ единства. Начало единства въ пониманіи окружающихъ явленій еще совершенно отсутствуетъ. Сознаніе дитяти, что архипелагъ: оно все состоитъ изъ отдѣльныхъ островковъ, которыхъ можетъ быть много, но между которыми всюду раздѣляющая вода, а общенія, соединительныхъ путей нѣтъ. Когда же дитя начнетъ налаживать эти соединительные пути, тогда оно поступитъ сообразно съ другими свойствами своего мышленія: оно будетъ исходить отъ себя, все сравнивать съ собой, а потому во всемъ видѣть жизнь и человѣкообразное существованіе. Ничего мертваго и бездушнаго въ его міровоззрѣніи не будетъ, все будетъ жить по-человѣчески, дитя будетъ очеловѣчивать всю природу, всѣ предметы обстановки. Міръ чудесъ и сказки будетъ для него тогда самымъ дѣйствительнымъ міромъ, а міръ законообразныхъ явленій—самымъ далекимъ и непонятнымъ. А когда дитя нѣсколько отрѣшится отъ своего я, какъ центральнаго и исходнаго пункта мышленія, и начнетъ мыслить объективно, тогда оно попадетъ во власть поспѣшной, неосновательной индукціи, во власть аналогій. Замѣтивъ свойство какого-либо явленія и встрѣчая другое явленіе, сходное съ первымъ нѣсколькими чертами, дитя предполагаетъ во второмъ явленіи всѣ свойства

перваго. Поступивъ извѣстнымъ образомъ въ одномъ положеніи, дитя поступаетъ такъ же во всѣхъ другихъ положеніяхъ, нѣсколько сходныхъ съ первымъ, не обращая вниманія на ихъ особенности и различія. Очевидно, замѣчаніе сходствъ легче дается дѣтскому уму, чѣмъ замѣчаніе различій. Это и понятно. Найти сходства значитъ сопоставить, отнести новое явленіе къ подобному прежнему. Такая работа совершается сама собою, сходное притягивается взаимно, одна черта вызываетъ въ памяти другую. Замѣчаніе же различій предполагаетъ образованіе новаго явленія, до сихъ поръ не бывшаго въ сознаніи; почвы, притягивающаго центра для него въ прежнемъ опытѣ не было. Потому умъ дитяти, прежде всего, тянется къ сходному, а не къ различному, потому всякаго рода аналогіи по сходству, заключенія отъ одного случая къ цѣлому классу нѣсколькихъ сходныхъ явленій самое обычное дѣло въ ранней исторіи дѣтскаго ума[1]).

Приведенныя черты дѣтскаго мышленія и наблюденія должны опредѣлить собою характеръ школьнаго обученія въ первые годы. Задача школы заключается не только въ образованіи ума, но, можно сказать, и въ его созданіи—такъ еще несамостоятеленъ дѣтскій умъ, въ такой зависимости находится онъ еще отъ господствующихъ въ сознаніи дитяти эгоистическихъ стремленій. Задача школы высвободить дѣтскій умъ изъ власти маленькихъ интересовъ и чувствованій дѣтей, сдѣлать его автономнымъ, способнымъ преслѣдовать свои собственныя теоретическія цѣли. Это трудное дѣло, потому что многіе взрослые и даже нѣкоторые ученые люди не имѣютъ свободнаго, автономнаго ума, а онъ у нихъ сполна на послугахъ грубымъ эгоистическимъ интересамъ матеріальнаго свойства. Автономія ума пріобрѣтается дѣтьми нелегко. Нужно замѣтить еще, что между дошкольнымъ и школьнымъ развитіемъ дѣтей есть большая разница: первое въ общемъ несистематично, близко къ природѣ, отличается свободой и наглядностью, чуждо гнёта и давленія авторитетности; второе строго систематично и разсчитано, очень книжно и часто отвлеченно, требуетъ отъ дѣтей непрерывно подчиненія, усердія, усидчивости, и отъ природы, и внѣшней и внутренней, часто бываетъ далекимъ. Школьныя способности, обусловливающія успѣхи занятій въ школѣ, нѣсколько иныя, чѣмъ способности, обнаруживающіяся въ дошкольныхъ упражненіяхъ. Если мы сообразимъ,

[1]) Болѣе подробную характеристику дѣтскаго ума съ указаніемъ многихъ фактовъ мы сдѣлали въ статьяхъ: Первыя понятія дѣтей объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ въ журн. Женское Образованіе 1892 г. и въ статьяхъ Развитіе и разновидность дѣтскаго ума въ журналѣ Русская Школа 1894 г.

какая громадная разница въ школьныхъ и семейныхъ требованіяхъ на способность сосредоточивать вниманіе продолжительное время и на полную правильность многихъ привычекъ, то вмѣстѣ поймемъ всю рѣзкость перехода для дѣтей отъ семейнаго къ школьному образованію. А если мы прибавимъ къ указанной тяжести для дѣтей при поступленіи въ школу еще частные недочеты ихъ наблюденія и мышленія и разнообразные пробѣлы въ ихъ знаніяхъ, то мы признаемъ необходимость облегчить для дѣтей этотъ переходъ, сгладить его рѣзкость, что возможно только тщательнымъ обслѣдованіемъ душевнаго состоянія поступающихъ въ школу дѣтей, постепеннымъ пріученіемъ ихъ къ внимательности, продолжительной и методической, къ искусству слушать и учиться, къ дисциплинѣ. Параллельно съ этимъ должно идти пополненіе недочетовъ въ представленіяхъ дѣтей, устраненіе недостатковъ ихъ наблюденія и мышленія, а вмѣстѣ положительное развитіе ихъ ума.

Глава XIX.

Историческій очеркъ ученій о дѣтскихъ интересахъ. Теорія и дидактическая практика въ примѣненіи дѣтскихъ интересовъ.

Главнѣйшая задача обученія есть содѣйствіе развитію умственной самодѣятельности образуемыхъ, составляющей естественное, необходимое свойство человѣка и возникающей извнутри, изъ глубины человѣческой природы[1]). Хотя это свойство и есть естественное, какъ и всѣ другія, о развитіи которыхъ хлопочетъ педагогъ, но для своего развитія оно, какъ и другія, нуждается въ возбудителяхъ. Такимъ возбудителемъ всего умственнаго и даже всего духовнаго и физическаго развитія служитъ интересъ къ знанію, къ умственной работѣ, ко всякаго рода упражненію всѣхъ силъ человѣка, и физическихъ и духовныхъ. Отсюда капитальная задача всей дидактики есть развитіе и укрѣпленіе дѣтскихъ и юношескихъ интересовъ, какъ перводвигателей всѣхъ упражненій, въ томъ числѣ и умственныхъ. Въ виду важности вопроса, мы укажемъ главные моменты въ его историческомъ развитіи, а потомъ обрисуемъ его современную теорію.

[1]) См. объ этомъ гл. VII настоящей книги.

Чтобы ознакомиться съ исторіей ученій о дѣтскихъ и юношескихъ интересахъ, а это одинъ изъ новыхъ вопросовъ въ дидактикѣ, — достаточно остановиться на идеяхъ по настоящему предмету Гербарта, Клапареда и Наги.

Собственно отцомъ ученія о воспитаніи, какъ дѣятельности, основывающейся на интересахъ, слѣдуетъ считать Гербарта. Это былъ дидактъ-психологъ [1]), его педагогика есть педагогика интереса. Изъ-за различныхъ интересныхъ предметовъ не нужно забывать самого интереса, нужно помнить, что классифицируютъ „не предметы, а душевныя состоянія“ (Gemütszustände), что ближайшая цѣль обученія есть многосторонность интереса. Что такое интересъ? На этотъ капитальный вопросъ своей педагогики Гербартъ даетъ два, не вполнѣ одинаковые, отвѣта. Въ сочиненіи Umriss pädagogischer Vorlesungen онъ опредѣляетъ интересъ, какъ родъ духовной дѣятельности вообще, вызываемой обученіемъ, слѣдовательно, интересъ относится къ умственной сферѣ, и о немъ даже прямо говорится, что онъ обозначаетъ энергію умственныхъ стремленій. При одномъ знаніи нельзя оставаться, знаніе можно разсматривать, какъ пріобрѣтеніе, которое можетъ и не быть, причемъ человѣкъ оттого не сдѣлается другимъ. Когда же человѣкъ удерживаетъ то, что знаетъ, и старается расширить свое знаніе, то тѣмъ самымъ онъ обнаруживаетъ интересъ къ знанію. А такъ какъ умственная дѣятельность разнообразна, то интересъ бываетъ многостороннимъ. Интересъ есть самодѣятельность, но не всякая самодѣятельность желательна, а только правильная и въ правильной мѣрѣ: иначе слѣдовало бы дѣтей, одаренныхъ живостью, предоставлять самимъ себѣ, не воспитывать ихъ, не управлять ими. Обученіе должно направлять мысли и стремленія дѣтей, обращать ихъ на правильный путь. При этомъ дѣтямъ прививается нѣкоторая пассивность, но она не должна быть подавляющей, она скорѣе должна вызывать стремленіе къ лучшему [2]).

Въ сочиненіи Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet Гербартъ разсматриваетъ интересъ, какъ нѣчто дѣятельное, волевое (indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit), какъ дѣло, и что непосредственно побуждаетъ къ нему—желаніе. Когда мы интересуемся, то бываемъ внутренно дѣятельны, по внѣшности же спокойны, пока интересъ не перейдетъ въ желаніе или волю. Инте-

---

[1]) См. о немъ гл. IV настоящей книги.

[2]) Zweites Kapitel, §62; viertes Kapitel, § 71.

ресъ стоитъ посрединѣ между чистымъ созерцаніемъ и дѣйствіемъ. Желаніе стремится къ чему-нибудь будущему, которымъ оно не владѣетъ; интересъ, напротивъ, развивается въ созерцаніи и связанъ съ созерцаемымъ настоящимъ [1]).

Интересъ бываетъ посредственный и непосредственный. Посредственный есть влеченіе, создаваемое не самимъ предметомъ, а чѣмъ либо третьимъ, напримѣръ, интересъ къ ученію у школьниковъ, создаваемый наградами и наказаніями. Посредственный интересъ ведетъ, смотря по степени своего преобладанія, къ односторонности и даже къ эгоизму. Эгоиста все интересуетъ лишь постольку, поскольку оно приноситъ ему пользу или вредъ Односторонній человѣкъ приближается къ эгоисту, даже если онъ самъ не замѣчаетъ этого, ибо онъ все относитъ къ тому узкому кругу, для котораго онъ живетъ и мыслитъ. Добродѣтель предполагаетъ непремѣнно интересъ непосредственный и многосторонній, тупоумный не можетъ быть добродѣтельнымъ, такъ какъ добродѣтель требуетъ не дремлющей души. Непосредственный интересъ возникаетъ изъ самого предмета, безъ помощи какихъ либо третьихъ, посредствующихъ, мотивовъ и есть для человѣка источникъ жизни. Открыть большое число такихъ источниковъ, заставить ихъ струиться обильно и безпрепятственно —вотъ искусство увеличить силы человѣческой жизни, и, вмѣстѣ съ тѣмъ искусство поддерживать духъ общественности. Если интересъ каждаго такъ разнообразенъ, какъ разнообразны вмѣстѣ взятые труды многихъ, то счастливая нужда соединяетъ всѣхъ единою связью. Если, напротивъ того, каждый любитъ только свое дѣло, свою профессію, и на все остальное смотритъ, какъ на средство къ достиженію этой цѣли, тогда общество становится машиной, каждый согрѣваетъ свое существованіе только одной искоркой, которая можетъ и погаснуть. Питать непосредственный интересъ всякаго рода, легко проникать въ сужденія и чувства другого такъ же, какъ во всѣ дѣла человѣческія —таковы существеннѣйшія требованія многосторонняго образованія. Всѣ должны быть любителями всего, каждый долженъ быть искусенъ въ одномъ. Поэтому многосторонность интереса нетожественна съ многообразіемъ занятій, многосторонность интереса должна быть равномѣрной многосторонностью.

Основныя, коренныя состоянія нашей души суть познаніе и участіе (Erkentniss und Theilnahme); къ познанію человѣкъ приходитъ чрезъ опытъ, а къ участію чрезъ общеніе. Поэтому

[1]) Zweites Kapitel. Begriff des Interesse.

всѣ наши знанія возникаютъ изъ двухъ главныхъ источниковъ: опыта и общенія (Erfahrung und Umgang). Опытъ даетъ намъ знаніе природы, но знаніе неполное и грубое; общеніе внушаетъ намъ чувства къ людямъ, но не всегда похвальныя, часто въ высшей степени достойныя порицанія. Въ послѣднемъ случаѣ крайне необходимо ихъ улучшать. Отсюда два главныхъ направленія въ обученіи: историческое и натуралистическое. Первое заключаетъ въ себѣ не только исторію, но и филологію, а второе обнимаетъ не только естественныя науки, но и математическія. Для того, чтобы противодѣйствовать эгоизму, человѣческія отношенія необходимо сдѣлать главнымъ предметомъ всего обученія въ каждой школѣ, которая беретъ на себя задачу образовать всего человѣка, отъ сельской школы до гимназіи. Таково значеніе историческихъ и философскихъ занятій въ школѣ, и лишь въ виду этого долженъ быть имъ данъ извѣстный перевѣсъ. Занятія математикой, отъ простого счисленія до высшей математики, должны примыкать къ изученію естественныхъ наукъ и такимъ образомъ къ опыту, чтобы найти доступъ въ кругъ представленій образуемаго. Самое глубокое обученіе математикѣ перестаетъ быть педагогическимъ, какъ скоро оно образуетъ обособленную группу идей и знаній, мало вліяя на личную цѣнность человѣка и скоро исчезая изъ памяти. Кромѣ природы, человѣчества и связи, ихъ соединяющей — Провидѣнія, — нѣтъ ничего. Если обученіе расширило опытъ до знанія природы, если оно возвысило общеніе до усвоенія общихъ интересовъ человѣчества, если оно то и другое связало съ религіей, то тогда, и только тогда, оно удовлетворило требованіямъ педагогической цѣли. Что касается до языковъ, то „языки суть только ремесленныя орудія“.

Опыту и обученію соотвѣтствуютъ различные интересы, опыту—эмпирическій, спекулятивный и эстетическій, общенію—симпатическій, соціальный и религіозный. Нашъ первоначальный интересъ при знакомствѣ съ природой заключается въ познаніи отдѣльныхъ, разнообразныхъ и измѣняющихся явленій, физическихъ, химическихъ, анатомическихъ, физіологическихъ; затѣмъ, эти разрозненныя, несистематическія знанія объединяются и связываются, возникаетъ настоящее эмпирическое познаніе природы, которое въ свою очередь переходитъ въ спекулятивное. Послѣднее переступаетъ непосредственно эмпирически данное и стремится къ необходимому, чего не можетъ дать никакой опытъ. Къ эмпирическому и спекулятивному интересамъ присоединяется эстетическій. Эстетическое разсмотрѣніе природы должно дер-

жаться настоящей формальной эстетики и быть далекимъ отъ фантазій и ассоціацій, такъ называемаго, поэтическаго пониманія природы. Послѣднее даетъ начало миѳологіи и представляетъ смѣсь поэзіи и науки. Эстетическое разсмотрѣніе природы должно признавать естественную истину своимъ высшимъ закономъ и уклоненіе отъ нея противорѣчіемъ самой сущности дѣла. Симпатическій и соціальный интересы—это суть постепенно расширяющіеся общественные интересы, сначала обнимающіе только членовъ семьи или сословія, а потомъ постепенно распространяющіеся, при размышленіи о болѣе широкихъ отношеніяхъ, создаваемыхъ взаимнымъ общеніемъ людей, на цѣлый народъ. Религіозный интересъ, подобно эстетическому, получаетъ начало не столько въ усиливающемся размышленіи, сколько въ спокойномъ созерцаніи вещей и событій, религіознаго единства людей. Объемъ дѣйствительнаго общенія воспитываемой личности обыкновенно очень невеликъ, и онъ долженъ быть расширенъ помощью воображенія, въ виду чего и нужно прилагать заботы о его развитіи. Въ то же время къ мыслимому идеальному общенію должно быть присоединено знакомство съ реальнымъ общеніемъ, что даетъ исторія. Въ видахъ этой цѣли исторія не можетъ ограничиваться холоднымъ пересказомъ событій, а обязана дать живую картину прошлаго, чтобы учащійся переносился своею мыслью въ отношенія минувшаго міра. Къ дѣйствительному или мыслимому общенію съ людьми присоединяется, наконецъ, общеніе съ Богомъ, котораго библія изображаетъ, какъ друга и благодѣтеля людей. Итакъ, поэзія, исторія и религія входятъ въ составъ историческаго обученія.

Всѣ перечисленные интересы легко могутъ стать односторонними, чего педагогъ долженъ опасаться и противъ чего долженъ принимать мѣры. Эмпирическій интересъ становится одностороннимъ, если онъ обнимаетъ лишь предметы одной категоріи, пренебрегая другими, напр., если кто хочетъ быть только ботаникомъ или минералогомъ или зоологомъ, изучать только древніе или новые языки и т. п.; спекулятивный интересъ становится одностороннимъ, если онъ только логическій или математическій или философскій и т. д., каждый интересъ можетъ стать односторонним. Многосторонность интереса противоположна односторонности и легкомыслію. Легкомысліе есть отсутствіе личности, тогда какъ многосторонность должна быть качествомъ личности. Но всѣ интересы должны отдаться на служеніе моральному интересу, въ немъ должна сосредоточиться сила всѣхъ возможныхъ интересовъ. Образованіе многосторонне дѣятельнаго индивидуума

должно дать добраго служителя долга. „Чтобы добродѣтель могла царствовать въ мірѣ, она должна имѣть власть надъ міромъ. Эта власть надъ міромъ есть интересъ къ міру, дѣятельность, способность, воспріимчивость ко всему, что относится къ міру,— качества, которыя такъ легко исчезаютъ въ умахъ религіозно настроенныхъ, аскетическихъ, или поглощенныхъ умозрѣніемъ". „Одна только нравственность имѣетъ право абсолютно повелѣвать педагогикой. Она требуетъ, чтобы педагогика была вполнѣ къ ея услугамъ. Такова идея, до которой слѣдуетъ возвыситься" [1])!

Все ученіе Гербарта объ интересѣ есть только постановка этого вопроса, легкій, неразработанный набросокъ, заслуживающій полнаго вниманія, исторически очень важный, какъ первый, но, тѣмъ не менѣе, только набросокъ. Самое опредѣленіе интереса то какъ чисто умственнаго состоянія—что соотвѣтствуетъ всей психологіи и педагогикѣ Гербарта,—то какъ дѣятельнаго состоянія, находящагося въ связи съ желаніемъ и легко переходящаго въ дѣйствіе, не совсѣмъ отчетливо и гармонично [2]); утвержденіе, что знаніе пріобрѣтается опытомъ, участіе же общеніемъ, сомнительно и неопредѣленно: почему знанію не увеличиваться отъ общенія, а участію не возрастать чрезъ опытъ? Почему интересы участія суть симпатическій, соціальный и религіозный, а не семейный, народный и общечеловѣческій? Вообще неясно и даже непонятно, почему интересы у человѣка поименованные, а не какіе-либо другіе, почему у человѣка не оказывается, напримѣръ, интереса волевого, интереса фантазіи, интереса гордости, властолюбія, любви, ненависти? Вопросъ о развитіи интересовъ по возрастамъ совсѣмъ не затронутъ, а онъ чрезвычайно важенъ.

Самъ Гербартъ хорошо понималъ, что его ученіе объ интересѣ вообще и въ частности о равномѣрномъ многостороннемъ интересѣ встрѣчается съ значительными трудностями, которыя онъ, по мѣрѣ возможности, и пытался отстранить. Такъ онъ самъ спрашивалъ: совмѣстима ли индивидуальность съ многосторонностью образованія? Можно ли оберегать первую, развивая послѣднюю? Индивидуумъ полонъ шероховатостей; мно-

[1]) Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomai. Erster Band. Dritte Auflage. Langensalza, 1883. Allgemeine Pädagogik, zweites Buch, zweites Kapitel, drittes Kapitel.—Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweiter Teil, Kapitel 2–5.

[2]) Выясненіе понятія интересъ въ духѣ Гербарта и его школы см. въ брошюрахъ Wassemann'a Das Interesse. Sein Wesen uud seine Bedeutung tür den Unterricht. Hannover, 1984; d-r von Sallwürk Interesse und Handeln bei Herbart. Langensalza, 1900; d-r Okanowitsch Interesse und Selbstätigkeit. Langensalza, 1901.

госторонность ровна, гладка, должна развиваться равномѣрно. Индивидуальность твердо установлена и ограничена; многообразный интересъ простирается вдаль по всѣмъ направленіямъ. Индивидуальность нужно оставлять нетронутой, предоставлять ей возможность очерчиваться опредѣленно, рѣзко и въ то же время нужно прививать ей равномѣрный многосторонній интересъ. Съ другой стороны, какъ многосторонность вмѣстится въ узкій кругъ нравственности? Какъ серьезная простота нравственнаго смиренія допуститъ, чтобы ее нарядили въ пестрый уборъ многообразнаго интереса?

Отвѣты Гербарта на имъ же самимъ поставленные вопросы не могутъ быть признаны достаточно ясными и удовлетворительными. Онъ говоритъ, что кромѣ индивидуальности приходится признавать еще характеръ, сущность котораго составляетъ воля, рѣшимость. Индивидуальность безсознательна, а хотѣніе и рѣшимость происходятъ въ сознаніи. По отношенію къ индивидуальности характеръ обнаруживается почти неизбѣжно въ борьбѣ. Онъ простъ и постояненъ, между тѣмъ какъ индивидуальность высылаетъ изъ своей глубины все новыя и новыя мысли и желанія, и даже когда ея активность побѣждена, она все еще задерживаетъ исполненіе рѣшеній своею пассивностью и возбудимостью въ разныхъ направленіяхъ. Не одни только нравственные характеры знаютъ борьбу, ее знаетъ всякій характеръ, такъ какъ каждый характеръ стремится быть послѣдовательнымъ въ своемъ родѣ. Честолюбецъ, эгоистъ формируется, преодолѣвая лучшія проявленія своей индивидуальности; герой порока, какъ и герой добродѣтели, завершается въ побѣдѣ надъ самимъ собою. Словомъ, индивидуальность подчиняется характеру, единству, никто не желаетъ быть центромъ и вмѣстилищемъ противорѣчій, другомъ всѣхъ, безразличнымъ ко всему. Индивидуальность должна подчиниться и равномѣрной многосторонности, причемъ ей останется еще обширное поприще для проявленія активности—выборъ призванія и тысяча мелкихъ привычекъ и удобствъ, пока они не обнаруживаютъ чрезмѣрныхъ притязаній. Притомъ индивидуальностей много, а идея многосторонности только одна. Слѣдовательно, индивидуальности цѣликомъ содержатся въ идеѣ многосторонности, какъ часть въ цѣломъ. Часть же можно измѣрять на цѣломъ и расширять до цѣлаго, въ данномъ случаѣ путемъ соотвѣтственнаго воспитанія.

Послѣднее соображеніе — метафизическо-словеснаго характера—имѣетъ мало значенія и убѣдительности. Но и первое въ чемъ оно можетъ убѣдить? Индивидуальность есть нѣкоторое

природное единство, своеобразіе, опредѣленность; характеръ еще увеличиваетъ это единство. А равномѣрная многосторонность почти прямо противоположна имъ. Больше ничего не слѣдуетъ, и самъ Гербартъ допускаетъ, что индивидуальность можетъ прійти въ столкновеніе съ многосторонностью, и тогда индивидуальности объявляется война во имя равномѣрно-многосторонняго интереса. Но кто же доказалъ, что многосторонность, да еще равномѣрная, выше естественной индивидуальности? А во всякомъ случаѣ примирить равномѣрно-многосторонній интересъ съ индивидуальностью не удалось. Многосторонность важна, слова нѣтъ, но и единство, выражаемое индивидуальностью, не менѣе важно.

Не лучше удается Гербарту и другая задача—сочетать многосторонность интереса съ другимъ объединяющимъ началомъ—нравственностью. Онъ просто утверждаетъ, что многосторонность должна быть основой добродѣтели, что чѣмъ ограниченнѣе умственная дѣятельность, тѣмъ меньше можно думать о добродѣтели, что тупоумные люди не могутъ быть добродѣтельными, потому что добродѣтель требуетъ недремлющей души. Если нравственность не имѣетъ корней въ многостороннемъ знаніи, тогда, конечно, нравственное образованіе можно съ полнымъ правомъ разсматривать независимо отъ обученія; тогда воспитатель долженъ самъ непосредственно такъ овладѣть индивидуумомъ, такъ его возбуждать и направлять, чтобы добро высоко поднималось, а зло опускалось. Но такое чисто искусственное нравственное воспитаніе невозможно; необходимо, прежде всего, измѣнить индивидуальность посредствомъ расширенія интереса, придать ей болѣе или менѣе общую форму, прежде чѣмъ стремиться сдѣлать ее гибкой для воспріятія общеобязательныхъ нравственныхъ законовъ [1]).

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что образовательному процессу свойствененъ нравственный элементъ (объ этомъ см. главу XI); но чтобы весь его сполна можно было уложить въ нравственность—это не доказано. Образовательный процессъ и развитіе нравственности связаны между собою, но это не одно и то же. Образованіе гораздо шире нравственности.

Къ сказанному нужно еще прибавить, что во всей педагогикѣ Гербарта и въ частности въ его педагогикѣ интереса личность понимается очень отвлеченно, внѣ давленій культуры и требованій жизни, совершенно ни отъ чего независимой, самостоятельной

1) Herbarts Allgemeine Pädagogik., Erstes, Zweites Kapitel; drittes Buch IV, Кар.

знающей только свои интересы. Предметы только тогда и настолько имѣютъ право занять мѣсто въ курсѣ, когда и насколько они удовлетворяютъ субъективный интересъ личности. Имѣютъ важность не самые предметы, а душевныя состоянія, удовлетворенію и развитію которыхъ предметы служатъ. Понимать такъ личность, какъ исключительно довлѣющую себѣ, невозможно. Культура и современная жизнь накладываютъ на каждаго изъ насъ свою, подчасъ весьма тяжелую, руку, давятъ насъ своею многовѣковою тяжестью и сложнымъ запутаннымъ строемъ. И мы не можемъ освободиться отъ этого давленія, мы связаны неразрывно и съ культурой и съ современной жизнью; сбросить съ себя цѣпи культуры, объявить ее порчей, зломъ, какъ сдѣлалъ Руссо, поселиться на необитаемомъ островѣ,какъ Робинзонъ, невозможно. Слѣдовательно, личность необходимо брать въ связи съ культурой и жизнью.

Свой взглядъ на сущность интереса Клапаредъ называетъ психо-біологическимъ пониманіемъ интереса.

Мы говоримъ, что какой-либо предметъ интересуетъ насъ если въ моментъ его разсмотрѣнія онъ почему либо важенъ для насъ. Такъ, пища интересуетъ голоднаго человѣка, потому что для него важно получить ее; рѣдкій цвѣтокъ интересуетъ ботаника, потому что для него важно изучить его и т.п. Слѣдовательно, интересъ обозначаетъ соотношеніе и взаимное соотвѣтствіе между субъектомъ и объектомъ. Самъ по себѣ объектъ никогда неинтересенъ онъ становится интереснымъ только благодаря психическому состоянію того, кто его разсматриваетъ. Фактически какой-либо предметъ можетъ заинтересовать человѣка лишь въ томъ случаѣ если этотъ послѣдній почему-либо предрасположенъ заинтересоваться имъ. И обратно, человѣкъ чувствуетъ интересъ къ какому либо предмету, если этотъ предметъ почему-либо имѣетъ для него значеніе. Поэтому терминъ „интересъ“ приложимъ и къ предмету, которымъ интересуются, и къ душевному состоянію, вызванному у субъекта предметомъ, имѣющимъ для него то или другое значеніе. Мы можемъ одинаково сказать: ботаника представляетъ для Н. большой интересъ, или Н. очень интересуется ботаникой. Первый смыслъ термина объективный, какъ будто интересъ есть какое-то свойство предмета, которымъ интересуются, а второй психологическій, когда указывается или субъективная причина интереса, потребность субъекта, могущая существовать и въ отсутствіи предмета, способнаго его удовлетворить, или субъективное воздѣйствіе предмета на личность, дѣятельность, вызванная предметомъ. Біологическій интересъ есть то,

что нужно живому существу для его сохраненія и развитія; жить для живого существа значитъ всегда дѣйствовать сообразно своему наивысшему интересу. Біологическій интересъ заложенъ въ самой природѣ жизни.

Всегда ли психологическій интересъ соотвѣтствуетъ біологическому? Всегда ли то, что насъ интересуетъ и увлекаетъ, является тѣмъ, что должно насъ интересовать съ точки зрѣнія нашего самосохраненія? У животныхъ психологическій интересъ всегда соотвѣтствуетъ біологическому, животное интересуется только тѣмъ, что для него выгодно. У человѣка дѣло обстоитъ по другому: люди часто интересуются тѣмъ, что вовсе не въ ихъ интересахъ, и проходятъ мимо того, чѣмъ должны бы интересоваться. Достаточно указать на пьяницу, привлекаемаго алкоголемъ, несмотря на то, что поглощеніе его находится въ прямомъ противорѣчіи какъ съ его личнымъ, такъ и съ расовымъ, біологическимъ, интересомъ. Этотъ ненормальный разладъ между психологическимъ и біологическимъ интересомъ у человѣка зависитъ отъ того, что у человѣка уже произошло частичное разложеніе и извращеніе инстинктовъ, и нѣкоторые изъ нихъ непремѣнно должны быть замѣнены и дополнены разумомъ и опытомъ. Отсюда и получилось нѣкоторое уклоненіе психологическаго интереса отъ біологическаго, но оно далеко зайти не можетъ, потому что сильное уклоненіе отъ біологическаго интереса неизбѣжно влечетъ смерть существа; напримѣръ, семьи алкоголиковъ быстро вымираютъ. Поэтому для нормальнаго человѣка тожество психологическаго и біологическаго интереса есть правило.

И біологическій и психологическій интересы разбиваются на множество частныхъ видовъ, которые развиваются параллельно, причемъ каждый изъ интересовъ достигаетъ въ извѣстный періодъ своей наивысшей точки и часто въ это время всецѣло овладѣваетъ человѣкомъ, заглушая временно всѣ остальные интересы. Принимая во вниманіе именно эту наивысшую степень развитія каждаго рода интересовъ, можно представить ихъ послѣдовательную смѣну въ общихъ чертахъ слѣдующимъ образомъ.

I. Ступень пріобрѣтенія.

1-й годъ жизни—періодъ интересовъ къ внѣшнимъ воспріятіямъ;
2—3-й годы — періодъ словесныхъ интересовъ;
3—7-й годы — періодъ общихъ интересовъ; умственное пробужденіе (возрастъ вопросовъ);
7—12-й годы — періодъ спеціальныхъ и объективныхъ интересовъ.

II. Ступень упорядоченія и оцѣнки.

12—18 лѣтъ — періодъ чувства, интересовъ этическихъ и соціальныхъ, интересовъ спеціальныхъ и половыхъ.

III. Ступень творчества.

Взрослый возрастъ—періодъ работы. Разные интересы подчинены одному высшему интересу или какому либо идеалу, или просто стремленію къ самосохраненію, и всѣ они служатъ только средствомъ къ его удовлетворенію.

Общій законъ послѣдовательности интересовъ, основныя линіи ихъ развитія представляются въ такихъ частныхъ положеніяхъ и формулахъ:

отъ простого къ сложному;
отъ конкретнаго къ абстрактному;
отъ пассивнаго воспріятія къ самопроизвольному;
отъ неопредѣленности къ спеціализаціи;
отъ субъективнаго къ объективному;
отъ непосредственнаго къ посредственному.

Всѣ эти формулы обозначаютъ такое развитіе человѣка: сначала различные предметы интересуютъ лишь постольку, поскольку они возбуждаютъ дѣятельность общихъ функцій, чувствованія, двигательнаго приспособленія, отыскиванія причины, а позднѣе интересы направляются на извѣстные предметы, опредѣленные вопросы и занятія; сначала предметы интересуютъ только потому, что являются предлогомъ для упражненія различныхъ функцій, а позднѣе они начинаютъ интересовать сами по себѣ; сначала интересуетъ только то, что совершается непосредственно, что окружаетъ въ данную минуту, а позднѣе отдаленное, прошедшее и будущее также становятся предметомъ интереса [1]).

У Клапареда ученіе о дѣтскихъ интересахъ сдѣлало успѣхъ въ двухъ отношеніяхъ: въ болѣе простомъ и жизненномъ пониманіи самого интереса и въ указаніи развитія интересовъ сообразно съ возрастами человѣка. Это довольно существенныя пріобрѣтенія, особенно второе. Но собственно психо—біологическое пониманіе интереса въ формѣ, предложенной Клапаредомъ, не совсѣмъ удовлетворительно. Онъ отожествляетъ интересъ съ потребностью или нуждою, съ инстинктомъ, говоритъ объ интересѣ

[1]) Клапаредъ. Психологія ребенка и экспериментальная педагогика. Перев. Кацарова. СПБ. 1911 г. стр. 76—118.

голоднаго къ пищѣ, пьяницы къ алкоголю, о половомъ интересѣ, о спеціальныхъ объективныхъ интересахъ. Но развѣ интересъ, инстинктъ и потребность одно и то же? Не сваливается ли здѣсь въ одну кучу очень различное? Если жить значитъ дѣйствовать сообразно своему наивысшему интересу, какъ утверждаетъ Клапаредъ, то тогда каждая дѣятельность, все въ жизни будетъ выраженіемъ интереса. Но что же мы выиграемъ, такъ расширивъ понятіе интереса? А что касается противорѣчія интересовъ біологическихъ и психологическихъ, то оно гораздо глубже и острѣе, чѣмъ кажется Клапареду. Оно идетъ такъ далеко, по временамъ, и бываетъ такимъ сильнымъ, что сама жизнь приносится въ жертву психологическому интересу. Законы развитія интересовъ у Клапареда оказываются одинаковыми съ главнѣйшими дидактическими положеніями, развитыми нѣкоторыми дидактами, напр. Дистервегомъ (см. V главу настоящей книги), а самая послѣдовательность и господство въ то или другое время указаннаго интереса представляются иногда спорными и сомнительными, какъ это будетъ выяснено дальше, при изложеніи и критикѣ взглядовъ Наги.

Наги понимаетъ интересъ, какъ руководящее устойчивое расположеніе нашей души. Это общее опредѣленіе онъ поясняетъ слѣдующей частной характеристикой интереса.

1. Хотя въ явленіяхъ интереса принимаютъ участіе и теоретическіе и волевые элементы различнаго значенія, и болѣе и менѣе важные, но главнѣйшимъ признакомъ интереса нужно признавать чувство. Какъ и во всякомъ чувствѣ, въ интересѣ гораздо легче опредѣлить его умственныя и волевыя черты, нежели его главную линію, чистое отвлеченное чувство. И въ интересѣ, какъ и въ большинствѣ чувствованій, невозможно устранить нѣкоторую темноту и пробѣлы, какъ скоро мы хотимъ различить субъективную часть чувства интереса отъ другихъ чувствованій. Безъ всякаго сомнѣнія, общая характерная черта чувства интереса есть его глубокая внутренняя связь съ самосознаніемъ. О томъ, что насъ интересуетъ, мы чувствуемъ, что оно съ нашимъ я связано самымъ внутреннимъ образомъ. Біологически эту внутреннюю связь интереса съ самосознаніемъ можно объяснить, подобно Клапареду, тѣмъ, что все, что насъ интересуетъ, обнаруживаетъ какую либо потребность. Біологическое происхожденіе чувства интереса доказать легко. Основываясь на ощущеніяхъ нужды, потребности, происходящихъ изъ всеобщей жизненной энергіи, интересъ есть единственное чувство, которое обнаруживается въ каждой вѣтви физической и духовной жизни. Поэтому интересъ не

имѣетъ своего особаго идеальнаго содержанія, подобно качественнымъ чувствованіямъ—эстетическимъ, нравственнымъ, религіознымъ, соціальнымъ, но его характеръ опредѣляется тѣмъ отношеніемъ, въ которомъ предметъ находится къ сознанію. Такимъ образомъ, интересъ долженъ быть отнесенъ къ группѣ формальныхъ чувствованій, ему свойствененъ значительный динамическій характеръ, такъ что подъ интересомъ нужно понимать собственно не качество, а количество вліянія на самосознаніе. Сила есть спеціальная характерная черта чувства интереса, интересъ есть динамическая основа чувствованій.

2. Умственное содержаніе интереса составляютъ тѣсно связанныя съ нимъ сужденія о цѣнности. Если внѣшнее впечатлѣніе способствуетъ нашему благосостоянію, то мы инстинктивно оцѣниваемъ его выше, чѣмъ внѣшнее впечатлѣніе противоположнаго характера. Психологически можно сказать, что мы цѣнимъ внѣшнее раздраженіе тѣмъ выше, чѣмъ болѣше оно отвѣчаетъ нашему чувству потребности. Вообще оцѣнка принадлежитъ къ самой сущности чувства интереса, хотя къ этой оцѣнкѣ очень скоро присоединяется мысль о причинности. Что насъ интересуетъ, то мы признаемъ не только цѣннымъ, но и заключающимъ въ себѣ причину, которая непосредственно или посредственно можетъ удовлетворить нашу потребность. Мысль о такой причинѣ есть даже первичная наша мысль въ чувствѣ интереса, а сама оцѣнка повышенія или пониженія нашего благополучія внѣшнимъ впечатлѣніемъ—вторичный продуктъ нашего сознанія.

3. Чувство интереса стремится непосредственно или посредственно выразиться соотвѣтствующею дѣятельностью, которая можетъ быть внѣшней и внутренней. Внѣшняя дѣятельность подъ вліяніемъ интереса и въ его направленіи есть повседневный фактъ, естественное непосредственное дѣйствіе интереса. А внутреннее дѣйствіе интереса заключается въ значительномъ выясненіи всѣхъ представленій и мыслей, возникающихъ въ нашемъ сознаніи во время дѣйствія интереса.

Развитіе интереса у дѣтей, на основаніи данныхъ, представленныхъ дѣтской психологіей, Наги формулируетъ такъ: можно различать въ интересѣ сторону предметовъ, объективную или матеріальную, и сторону формальную или субъективную, развитіе самого процесса интереса. Въ первомъ отношеніи мы получаемъ интересъ къ игрушкамъ, предметамъ природы и явленіямъ общественной жизни; во второмъ—интересъ къ тѣлесной дѣятельности съ ея предметами и интересъ къ духовной дѣятельности съ ея объектами. Нельзя не замѣтить, что эта формулировка

весьма недостаточна: интересъ къ тѣлесной или духовной дѣятельности съ соотвѣтствующими предметами есть предметный, объективный интересъ, ничѣмъ не отличающій второй видъ интереса отъ перваго. На основаніи же своихъ собственныхъ изысканій Наги развитіе интереса представляетъ въ формѣ слѣдующихъ пяти ступеней: интереса чувственнаго, субъективнаго, объективнаго, устойчиваго и логическаго.

Въ первые мѣсяцы жизни уже явно обнаруживается у дѣтей чувство интереса. Первый интересъ дѣтей — чувственный, онъ заключается во вниманіи къ живымъ впечатлѣніямъ на органы внѣшнихъ чувствъ и держится около двухъ лѣтъ. Прежде пробуждается интересъ къ видимымъ предметамъ, потомъ къ осязаемымъ, слуховымъ, вкусовымъ и т. д. Послѣ второго года интересъ къ качеству чисто чувственныхъ впечатлѣній падаетъ, и дитя начинаетъ болѣе интересоваться самыми вещами, но съ субъективной точки зрѣнія, т. е. тѣми отношеніями, въ которыхъ вещи находятся къ его самосознанію, къ его удовольствію или неудовольствію. О природѣ вещей, объ ихъ объективныхъ свойствахъ дитя заботится очень мало, они ему неинтересны; но ему очень важно, доставляютъ вещи ему удовольствіе или причиняютъ страданіе. Съ этой точки зрѣнія дитя и смотритъ на весь міръ, повсюду видя въ немъ нѣчто подобное своей личной дѣтской жизни, съ ея радостями и печалями. Все, что ни встрѣчается дитяти, все это есть прежде всего пріятное или непріятное. Такое пониманіе міра, такой субъективный интересъ держится до седьмого года. Съ 7 до 10 лѣтъ—время объективнаго интереса для дѣтей, когда ихъ интересуютъ вещи не ради ихъ субъективнаго дѣйствія, а ради ихъ дѣйствительной цѣнности. Субъективизмъ отступаетъ, а на первый планъ выдвигается реальная дѣйствительность, практическая пригодность вещей. Поэтому главной характерной чертой объективнаго интереса служитъ то, что въ центрѣ интереса дитяти стоятъ предметы, помогающіе ему въ его личной и общественной практической дѣятельности. Это время эмпирической любознательности дѣтей, ихъ эмпирическихъ анализовъ и синтезовъ. Устойчивый интересъ (10—15 лѣтъ) есть собственно тотъ же объективный интересъ, его дальнѣйшее развитіе, но выдѣляется изъ него въ особую ступень потому, что находится въ тѣсной связи съ развитіемъ индивидуальности и выражается постоянствомъ избранной дѣятельности (собираніе марокъ, охота, рисованіе и т. п.). Въ такой дѣятельности совершается и болѣе близкое ознакомленіе съ избранными внѣшними предметами и развитіе собственной самодѣятельности

воспитываемаго на основаніи собственныхъ опытовъ и наблюденій. Устойчивый интересъ какъ бы поднимаетъ самосознаніе образуемаго вызываемой имъ дѣятельностью на ступень самовоспитанія. Логическій интересъ есть принадлежность юношескаго возраста и состоитъ въ томъ, что индивидуумъ интересуется идеальнымъ содержаніемъ лицъ, вещей и явленій, внутреннею связью переживаній; логическій интересъ у юношей имѣетъ эмпирическое направленіе, а у взрослыхъ разсудочное, т. е. юноша стремится лишь къ ознакомленію съ неизвѣстнымъ и съ пріобрѣтеніемъ знанія его интересъ кончается; у взрослаго интересъ заключается въ выясненіи отношенія новыхъ явленій къ соотвѣтствующимъ понятіямъ и въ выясненіи ихъ помощью понятій, логическаго мышленія. У юношей интересъ къ идеальному содержанію обнаруживается новыми чувствованіями болѣе высокаго порядка, каковы любовь къ отечеству, эстетическое, религіозное, а также, вмѣстѣ съ ними, и половое [1]).

Особенность взглядовъ Наги на интересъ заключается въ его зависимости отъ предшественниковъ по разработкѣ вопроса о дѣтскихъ интересахъ, особенно же нѣкоего Остермана, утверждавшаго, что источникъ интереса есть чувство, что каждый интересъ коренится въ чувствѣ. Остерманъ разсуждалъ такъ, что интересъ вполнѣ противоположенъ равнодушію; а то, къ чему мы неравнодушны, мы измѣряемъ, даемъ ему нѣкоторую оцѣнку. Источникъ же оцѣнки есть чувство, оно свидѣтельствуетъ намъ, что нѣчто или содѣйствуетъ или препятствуетъ нашему благосостоянію [2]). Такимъ образомъ, по сущности своего взгляда на интересъ, Наги находится въ полной зависимости отъ Остермана, но къ своему главному источнику прибавляетъ еще кое-что, по зернышку, и отъ Клапареда, и отъ Гербарта, и отъ другихъ. Словомъ, его взглядъ на интересъ эклектиченъ. Такъ, отъ Клапареда онъ заимствуетъ смѣшеніе интереса съ нуждой и потребностью, утверждая, что интересъ обнаруживается въ каждой вѣтви физической и духовной жизни; отъ Гербарта онъ наслѣдуетъ основную идею въ развитіи интереса, указывая, что интересъ постепенно переходитъ отъ чувственнаго въ логическій (гербартовскіе эмпирическій и спекулятивный интересы).

Интересъ есть совсѣмъ не чувство, это явленіе другого, особеннаго порядка. Интересъ есть стремленіе къ опредѣленной дѣятельности. По самой своей природѣ онъ

[1]) L. Nagy, Psychologie des kindlichen Interesses. Leipzig, 1912. I—II Kapitel.

[2]) Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik W. Rein. Band IV, Das Interesse, articel Ostermann's.

динамиченъ, активенъ, отсутствіе дѣятельности и интересъ—это полное противорѣчіе. Въ интересѣ главная черта совсѣмъ не оцѣнка пригодности или непригодности даннаго предмета для нашего благополучія, а именно увлеченіе имъ, стремленіе работать въ его направленіи, въ его духѣ и характерѣ, подъемъ силъ и настроенія. Что значитъ питать интересъ къ какой-либо наукѣ, искусству, ремеслу, интересоваться тѣмъ или другимъ дѣломъ, предпріятіемъ, занятіемъ? Несомнѣнно, это значитъ быть въ состояніи противоположномъ равнодушію, разслабленію, вялости, неподвижности; это значитъ напрягаться, собирать силы и направлять физическую и духовную энергію по опредѣленному руслу, указываемому интересомъ. Интересъ, совершенно справедливо замѣчаетъ Гербартъ, есть самодѣятельность, подъ его давленіемъ мы работаемъ сами, работаемъ охотно, съ удовольствіемъ и энергично. Ужъ если нужно приписывать интересъ къ какой-либо душевной способности, то всего правильнѣе присоединить его къ волѣ, а никакъ не къ чувствованіямъ.

Но не бываетъ ли интересовъ пассивныхъ? Напримѣръ, и дитя и взрослый могутъ обнаруживать самый горячій интересъ къ слушанію сказокъ. Ихъ состояніе вполнѣ пассивно: они сидятъ спокойно и слушаютъ, а могутъ и прилечь; они впиваются глазами въ разсказчика, раскрываютъ даже рты, тщательно слѣдятъ за мимикой повѣствователя, прислушиваются къ его интонаціямъ, а болѣе ничего: слушаютъ, едва дыша, безмолвные и неподвижные. Это пассивное, а не активное состояніе. Но пассивныхъ состояній собственно нѣтъ, жить значитъ непрерывно расходовать энергію, непрерывно дѣйствовать; можно только больше или меньше расходовать энергію, дѣйствовать или сильнѣе или слабѣе, но совсѣмъ не дѣйствовать живому человѣку невозможно, жизнь есть дѣятельность, процессъ, а не остановка, не замираніе по временамъ. Всѣ интересы активны, пассивныхъ интересовъ нѣтъ, но, конечно, интересы могутъ быть и болѣе и менѣе дѣятельными. Въ приведенномъ примѣрѣ дѣятельность на-лицо: слушатель впивается глазами въ сказочника, слѣдитъ за его мимикой, прислушивается къ его голосу, а, главное, согласно ходу сказки, онъ развиваетъ обширную духовную дѣятельность: строитъ грандіозные замки, принимаетъ участіе въ приключеніяхъ героевъ, вмѣстѣ съ ними переживаетъ опасности, радости, печали, вмѣстѣ съ ними тревожится и гнѣвается. Слушатель, слушая сказку, живетъ напряженною духовною жизнью, и вздохъ облегченія, вырывающійся у него при благополучномъ исходѣ сказочныхъ приключеній, движенія, вос-

клицанія, разговоры, начинающіеся за окончаніемъ сказки, показываютъ, что опасности героя угнетали слушателя не только духовно, но и физически, лишали его подвижности, приводили въ оцѣпенѣніе, онъ едва дышалъ.

Интересъ не есть нужда или потребность. Голодный хочетъ ѣсть, это не значитъ, что онъ интересуется пищей. Многіе голодные даже и не замѣчаютъ того, что они ѣдятъ, совсѣмъ не интересуются потребляемыми кушаньями. Ихъ единственный интересъ въ томъ, чтобы устранить голодъ, набить себѣ животъ, а чѣмъ и какъ—дѣло неважное и неинтересное. То же самое нужно сказать и про всякую другую потребность и нужду. Интересъ есть состояніе длительное, а не періодически возвращающееся, состояніе пріятное и съ значительнымъ количествомъ умственныхъ теоретическихъ элементовъ. Изъ потребности въ пищѣ можетъ образоваться интересъ къ ѣдѣ, а изъ половой потребности интересъ къ лицамъ другого пола. Но совсѣмъ нельзя смѣшивать потребность въ пищѣ и половую съ интересами къ ѣдѣ и лицамъ другого пола, въ этихъ послѣднихъ много такихъ элементовъ, которыхъ совсѣмъ нѣтъ въ первыхъ; первыя бѣдны содержаніемъ, вторыя сравнительно богаты.

Изъ связи интереса съ потребностью возникаетъ то свойство интереса, что онъ не есть чистый динамизмъ, чистая энергія, лишенные всякаго опредѣленнаго содержанія, не есть что-то чисто формальное, какъ утверждаетъ Наги; интересъ, повторяемъ, есть стремленіе къ опредѣленной дѣятельности, т. е. къ качественно опредѣленной. У каждаго интереса есть свое особенное содержаніе. Поэтому интересы нельзя классифицировать только по степени напряженности, общности и т. п., но необходимо принимать во вниманіе и ихъ качественную опредѣленность.

Прежде, чѣмъ обнаружить стремленіе къ опредѣленной дѣятельности, нужно научиться дѣйствовать вообще, т. е. попрактиковаться въ самыхъ разнородныхъ опытахъ движеній. Выбрать опредѣленную работу нельзя, если неизвѣстны виды и типы работы. А попытавъ то ту, то другую, можно опредѣленно остановиться на одной, ее предпочесть прочимъ, къ ней стремиться. Поэтому въ исторіи интереса есть два періода: подготовительный и положительный. Подготовительный—это, вообще говоря, періодъ до школы. Въ семьѣ дитя все пробуетъ, всѣмъ занимается, оно свободно, оно подготовляетъ почву для разнообразныхъ интересовъ въ будущемъ. Положительный періодъ начинается со времени поступленія въ школу, гдѣ отъ дитяти прямо требуютъ обязательнаго интереса къ предлагаемому ученію. Общая, неопре-

дѣленная, перескакивающая съ предмета на предметъ, дѣятельность дошкольнаго періода, со вступленіемъ въ школу, должна вылиться въ опредѣленныя формы, принять установленныя направленія. Теперь безсистемной, безтолковой общей подвижности и дѣятельности недостаточно, нужна совершенно опредѣленная и стройная школьная работа по извѣстнымъ предметамъ. Начинается прямая организація разнообразныхъ интересовъ, умственныхъ и всякихъ другихъ.

Собственно интересъ есть показатель предшествовавшаго развитія, онъ свидѣтель того, до чего человѣкъ доросъ духовно въ данный моментъ, каково его духовное лицо. Школа, какъ мѣсто формировки опредѣленныхъ интересовъ учащихся, должна ознакомиться съ запасомъ представленій и навыковъ, приносимыхъ учащимися въ школу и подготовлявшихъ почву для возникновенія и развитія интересовъ; она должна разобраться въ умственномъ багажѣ новичковъ, а вмѣстѣ хорошо понимать, откуда и какъ берутся интересы, какъ они развиваются и крѣпнутъ. На этомъ послѣднемъ вопросѣ—какъ возникаетъ и крѣпнетъ интересъ—намъ также нужно остановиться.

Основы интересовъ—врожденныя органическія свойства человѣка. Они дѣлаютъ то, что наши интересы направляются преимущественно или на вещи, на внѣшнюю природу, или на живыя существа, на личности и группы личностей. Гербартъ былъ совершенно правъ, когда говорилъ, что человѣческіе интересы бываютъ двухъ видовъ: познавательно опытные и соціальные (общенія). Особенности въ строеніи нервныхъ центровъ и органовъ внѣшнихъ чувствъ, а равно разныхъ внутреннихъ органовъ, создаютъ предрасположеніе въ будущемъ къ тому или другому господствующему интересу. Тонкій глазъ, хорошее ухо, острое обоняніе, врожденная впечатлительность или тупость къ внѣшнимъ впечатлѣніямъ, быстрыя и сильныя реакціи или медленныя и слабыя и десятки другихъ органическихъ особенностей наклоняютъ вниманіе и любознательность личности на извѣстные пути; благопріятными вліяніями эти стремленія могутъ укрѣпиться и такимъ образомъ создать сильные соотвѣтствующіе интересы. Гербартъ говоритъ только о трехъ познавательныхъ интересахъ (эмпирическомъ, спекулятивномъ и эстетическомъ) и трехъ соціальныхъ (симпатическомъ, общественномъ и религіозномъ); но на самомъ дѣлѣ ихъ гораздо больше: типы умовъ, характеровъ, воль, различный складъ чувствительности, господствующія теоретическія и практическія занятія, поразительный эгоизмъ или большая симпатія, доходящая до любви къ человѣчеству, рѣзко вы-

раженное семейное и національное чувство — все это, въ концѣ концовъ, можетъ имѣть свое основаніе въ прирожденныхъ органическихъ особенностяхъ и давать начало, въ соотвѣтствіи съ поименованными областями, болѣе или менѣе сильнымъ и устойчивымъ интересамъ. Нужно сказать, что не шесть интересовъ у человѣка, а шесть группъ интересовъ, если не болѣе.

Другой рядъ вліяній, содѣйствующихъ возникновенію и развитію интересовъ, составляютъ разнообразныя культурныя воздѣйствія, которымъ личность подвергается въ семьѣ, школѣ и обществѣ. Эти вліянія могутъ быть согласны съ природными особенностями человѣка, дѣйствовать съ ними въ одномъ направленіи, а потому сильно содѣйствовать формировкѣ интересовъ; или же быть съ ними въ противорѣчіи, вносить раздоръ и раздвоеніе въ человѣческую душу, обезсиливать врожденныя предрасположенія къ извѣстнымъ интересамъ и даже создавать искусственные интересы, несвойственные природѣ даннаго человѣка. Насколько цѣльна и прекрасна можетъ быть личность въ первомъ случаѣ (съ педагогической точки зрѣнія), настолько же она будетъ противорѣчива и безсильна во второмъ. Но въ раннемъ дѣтствѣ органическія особенности человѣка выражаются слабо, распознать ихъ не совсѣмъ легко, а потому педагогу, чтобы содѣйствовать, въ согласіи съ ними, образованію сильныхъ интересовъ, нужно поступать весьма осмотрительно, тщательно приглядываться ко всѣмъ проявленіямъ духовной жизни дитяти. Въ школьный періодъ положеніе значительно проясняется.

Культурныя вліянія на человѣка могутъ такъ далеко отклоняться отъ природныхъ основъ человѣческой личности, что образуютъ совершенно искусственные интересы. Если родители, чуть ли не съ пеленокъ, рѣшаютъ сдѣлать изъ мальчика военнаго или дипломата или ученаго, а изъ дѣвочки музыкантшу или воспитательницу, то очень часто въ такихъ случаяхъ дѣло идетъ объ образованіи совершенно искусственныхъ интересовъ, а въ будущемъ—рѣшительныхъ посредственностей, совсѣмъ не понимающихъ, какъ это можно вкладывать въ дѣло свою душу. Въ школѣ такіе искусственные интересы создаются обыкновенно путемъ наградъ, наказаній и соревнованія, въ жизни—различными выгодами и житейскими отношеніями. Чтобы такіе искусственные интересы были прочны и устойчивы и порождали энергичную соотвѣтственную дѣятельность, для этого требуется большое искусство въ ихъ насажденіи, постепенное и строго методическое дѣйствіе и много времени. А школьное ученіе въ большей или меньшей своей части бываетъ возбужденіемъ цѣлаго ряда такихъ искусственныхъ

интересовъ для многихъ, потому что далеко не всѣ учащіеся имѣютъ природныя способности и предрасположенія ко всѣмъ школьнымъ наукамъ, особенно принимая во вниманіе нерѣдкую односторонность учебныхъ курсовъ, какъ, напримѣръ, множество языковъ въ курсѣ, очень широкую постановку математики, большую отвлеченность и книжность всего курса и т. п. Въ виду этого чрезвычайно важно выяснить, какія средства есть у дидакта такъ ставить преподаваніе учебнаго курса, чтобы онъ, по возможности, всегда велъ къ образованію устойчивыхъ и энергичныхъ интересовъ.

Средства къ этому слѣдующія: 1) всѣ культурные интересы нужно опирать постоянно на естественные, на послѣднихъ строить первые, примѣняясь возможно больше къ свойствамъ возрастовъ и отдѣльныхъ лицъ; постройка чисто искусственныхъ интересовъ является постройкой безъ естественнаго фундамента, удается съ трудомъ и бываетъ склонна скоро рухнуть; 2) весь учебный курсъ нужно сдѣлать содержательнымъ, дающимъ уму свѣтъ и бодрость, и привлекательнымъ съ внѣшней стороны, т. е. обстоятельно проработать весь его матеріалъ, отчетливо и живо, въ стройномъ порядкѣ изложить и, по возможности, обставить уроки опытами, демонстраціями, гравюрами, всякаго рода пособіями; 3) вызывать собственную самодѣятельную работу учащихся по предмету урока, какъ внутреннюю, такъ и внѣшнюю, т. е. вопросы о содержаніи урока, дополнительныя объясненія, изложеніе собственныхъ мнѣній, споры, а равно собственныя наблюденія, экспериментацію, разнообразныя ручныя работы въ связи съ содержаніемъ урока.

Относительно классификаціи интересовъ и ихъ послѣдовательной смѣны слѣдуетъ замѣтить, что классификаціи Клапареда и Наги суть не столько классификаціи интересовъ, сколько схематическое изображеніе послѣдовательнаго развитія душевной жизни человѣка вообще. Конечно, есть тѣсная связь между развитіемъ душевной жизни и интересовъ; но все же душевная жизнь и интересъ не синонимы, душевная жизнь есть только общая основа развитія интересовъ, а интересы имѣютъ нѣчто и своеобразное. Далѣе, мы уже замѣчали, что до начала школьнаго ученія интересовъ въ собственномъ смыслѣ слова у дѣтей еще нѣтъ, что семейное воспитаніе есть только періодъ подготовки интересовъ, время нѣкотораго выясненія природныхъ особенностей дѣтей. Какіе въ самомъ дѣлѣ могутъ быть интересы у младенца, лежащаго въ люлькѣ, или у дитяти двухъ—трехъ лѣтъ, да и вообще у дѣтей дошкольнаго возраста, зимой занимающихся однимъ, а лѣтомъ

другимъ, въ обществѣ сверстниковъ тѣмъ-то, а среди семьи совершенно инымъ? Въ дошкольный періодъ интересы замѣняются просто пріятною дѣятельностью самаго разнообразнаго, случайнаго и вполнѣ безсистемнаго свойства. А въ школьномъ возрастѣ послѣдовательность интересовъ указана названными авторами неотчетливо, нераздѣльно и очень неполно, односторонне, напримѣръ, у Наги отсутствуютъ интересы физическаго характера, а интересы чувства и воли затронуты мало. Классификація Гербарта, въ сущности, правильна, такъ какъ она имѣетъ въ виду и динамическую и качественную стороны интересовъ; но она неполна и есть не столько психологическая, сколько логическая, съ преимущественнымъ обращеніемъ вниманія на интересы наиболѣе сложные, трудные и высокіе. Съ своей стороны, мы предлагаемъ слѣдующую классификацію интересовъ, имѣя цѣлью указать ихъ главнѣйшее содержаніе и крупнѣйшіе перевороты въ ихъ развитіи:

I. Физическіе интересы, особенно сильно выражающіеся въ склонности къ играмъ, спорту, охотѣ, путешествіямъ.

II. Умственные интересы: а) интересъ къ фактамъ, ближайшимъ по мѣсту и времени сначала, отдаленнымъ—потомъ;
б) интересъ къ пониманію фактовъ.

III. Эстетическіе „ а) интересъ къ фактамъ и
б) интересъ къ пониманію фактовъ.

IV. Соціальные „ а) семейные;
б) товарищеско—школьные;
в) общественные въ широкомъ смыслѣ—національные и общечеловѣческіе;

V. Волевые „ а) интересы отдѣльныхъ навыковъ и поступковъ;
б) интересъ личнаго самоуправленія;
в) интересъ общественнаго самоуправленія.

Намъ кажется, что названные интересы такъ ясны и опредѣленны, что нѣтъ нужды дѣлать къ ихъ указанію какія-либо поясненія; ихъ послѣдовательность въ каждой группѣ также ясна,

а изображеніе соотносительнаго развитія различныхъ группъ интересовъ — задача психологіи возрастовъ, а не дидактики. Но можно сказать, что группы интересовъ возникаютъ и развиваются одновременно, послѣдовательность же развитія есть принадлежность отдѣльныхъ группъ, свойство отдѣльныхъ интересовъ, входящихъ въ ту или иную группу.

Если нѣсколько присмотрѣться къ смѣнѣ указанныхъ интересовъ, то нельзя не признать, что развитіе ихъ въ сферѣ каждой группы имѣетъ два главные періода: фактическій и теоретическій. Какіе бы интересы мы ни взяли, эти два періода мы найдемъ въ каждой группѣ. Физическіе интересы начинаются съ любви къ простымъ движеніямъ въ играхъ, а оканчиваются любовью къ путешествіямъ, въ которой есть много умственныхъ элементовъ. Что развитіе ума начинается съ преобладанія интереса къ разрозненнымъ фактамъ, которые постепенно систематизируются, обобщаются, интересъ къ фактическому знанію помаленьку превращается въ интересъ къ пониманію и объясненію фактовъ, въ интересъ теоретическій—о справедливости такого взгляда едва ли кто будетъ спорить. Въ развитіи эстетическаго интереса мы проходимъ тотъ же самый путь, какъ это нами было уже объяснено (см. гл. XI). Соціальные интересы въ своемъ развитіи въ школѣ отчетливо проходятъ тѣ же самыя двѣ ступени—преобладанія фактическаго и теоретическаго элемента. Семейныя отношенія школьника и школьно-товарищескія даютъ ему обширную практику въ выработкѣ соціальныхъ чувствъ, сталкивая его съ разнообразными личностями въ разнообразныхъ положеніяхъ, побуждая его самодѣятельно опредѣлять свое положеніе ко множеству товарищей; а то болѣе широкое настроеніе, которое стремится создать школа своимъ ученьемъ, тѣ болѣе высокія и отвлеченныя чувствованія, которыя мы называемъ національными и общечеловѣческими, по сравненію съ личными волненіями и отношеніями школьника, представляютъ ихъ систематическую, теоретическую обработку, новую болѣе сложную форму, могущую возникнуть только при значительномъ участіи умственныхъ и даже научныхъ элементовъ. Въ развитіи волевыхъ интересовъ замѣчаются тѣ же двѣ главныя ступени: интересъ отдѣльныхъ навыковъ и поступковъ, когда человѣкъ учится управлять отдѣльными органами тѣла и всѣмъ организмомъ совмѣстно, когда онъ съ ошибками налаживаетъ свои отношенія къ другимъ, поступая опрометчиво, необдуманно, сильно поддаваясь давленію мимолетныхъ удовольствій и огорченій, и болѣе сложный и высокій интересъ личной сдержки, личнаго само-

обузданія, постепенно переходящій въ способность управлять не только собою, но и другими.

На основаніи такого хода развитія всѣхъ нашихъ интересовъ слѣдуетъ признать, что школа во всей своей организаціи должна имѣть цѣлью помогать развитію всесторонникъ фактическихъ и теоретическихъ интересовъ, и для выполненія этой задачи дѣлиться на два вида: для младшихъ возрастовъ, съ преобладаніемъ строго фактическихъ упражненій въ указанномъ выше смыслѣ, и для старшихъ возрастовъ, съ преобладаніемъ теоретическихъ упражненій [1]).

Глава XX.

Исторія нагляднаго обученія.

Чтобы составить себѣ отчетливое понятіе о педагогическомъ методѣ, для этого недостаточно сравнить его съ научнымъ и понять его въ связи съ развитіемъ дѣтскихъ интересовъ; нужно еще ближе и подробнѣе изучить свойства педагогическаго метода. Къ такимъ свойствамъ, требующимъ особаго разсмотрѣнія, принадлежитъ наглядность педагогическаго обученія. Такъ какъ наглядность педагогическаго изложенія есть весьма характерное свойство педагогическаго метода, то мы представимъ историческій очеркъ развитія идеи о наглядномъ обученіи и, затѣмъ, теорію нагляднаго обученія.

Практически наглядное обученіе существуетъ очень давно: какъ скоро стали заботиться объ обученіи дѣтей, то и начали прибѣгать къ нагляднымъ пособіямъ, потому что наглядное обученіе есть самое естественное обученіе; оно подсказывается каждому родителю и воспитателю самой природой. Когда желаютъ познакомить дѣтей со счетомъ, то естественно пользуются окружающими предметами для счисленія или пальцами руки; когда учатъ грамотѣ, письму, какому-нибудь другому искусству, то, для разъясненія дѣла, также стараются воспользоваться подходящими

[1]) Кромѣ названныхъ въ текстѣ капитальныхъ сочиненій о дѣтскихъ интересахъ, въ педагогическихъ журналахъ имѣется множество статей на эту тему разнаго достоинства. Одна изъ самыхъ новыхъ принадлежитъ д-ру Ферьеру (Русская Школа, 1915 г. № 1), раздѣляющему интересы на непосредственные, специализированные конкретные и абстрактные, безъ ближайшаго качественнаго ихъ опредѣленія, и утверждающему, что каждому интересу можно назначить особый возрастъ въ жизни человѣка.

предметами изъ обстановки, подходящими случаями изъ жизни. Главнѣйшіе предметы элементарнаго обученія суть счетъ и грамота, и исторія воспитанія свидѣтельствуетъ, что люди издавна пользовались наглядными пособіями для лучшаго ихъ усвоенія. При счетѣ нѣкоторыя дикія племена дальше пяти не идутъ, потому что, считая, они загибаютъ пальцы одной руки своей другой рукой, а потому естественно на числѣ пять ихъ способность счисленія и прерывается. Терминъ пять у нѣкоторыхъ дикарей обозначается словомъ „цѣлая рука“, шесть—„одинъ съ другой руки“. десять „двѣ руки“, одиннадцать „одинъ съ ноги“, пятнадцать „цѣлая нога“, шестнадцать „одинъ съ другой ноги“, двадцать „одинъ человѣкъ“, двадцать одинъ „одинъ съ руки другого человѣка“, сорокъ „два человѣка“ и т. д. Подобныя системы счисленія строятся, очевидно, путемъ чисто наглядным. При обученіи грамотѣ еще древніе прибѣгали къ различнымъ наглядным пособіямъ: дѣлали буквы изъ дерева, вытачивали изъ кости и давали дѣтямъ играть; называли именами буквъ товарищей и такимъ образомъ способствовали болѣе быстрому запоминанію названій буквъ; цѣлымъ хоромъ напѣвали въ присутствіи дѣтей отдѣльные слоги и слова и т. п. При объясненіи правилъ поведенія, нравственности дѣтямъ, воспитатели во всѣ времена прибѣгали къ отдѣльнымъ случаямъ и примѣрамъ для опредѣленія смысла и значенія общаго положенія.

Теорія наглядная обученія явленіе новое. Оставляя въ сторонѣ отдѣльныя и частныя замѣчанія объ этомъ предметѣ, встрѣчающіяся у различныхъ педагоговъ, нужно признать, что систематическая разработка теоріи наглядности началась подъ вліяніемъ Бэкона (1561—1626). Его идеи о необходимости изученія природы, его критика схоластики и ея методовъ, его попытки создать новый методъ (индуктивный)—все это сильно повліяло на нѣкоторыхъ педагоговъ и вызвало новое движеніе въ сферѣ воспитанія: нужно при обученіи, разсуждали нѣкоторые педагоги, насколько то возможно, изучаемые предметы представлять непосредственному наблюденію учащихся, учить по самымъ предметамъ, а не по книгамъ о предметахъ. Новый принципъ наглядности обученія былъ надлежащимъ образомъ понятъ и примѣненъ не сразу, а постепенно, дружными усиліями цѣлаго ряда выдающихся педагоговъ. Мы не имѣемъ намѣренія слѣдить за всѣми видоизмѣненіями въ развитіи теоріи о наглядномъ обученіи, отмѣтимъ только главнѣйшіе періоды въ исторіи наглядности. Ихъ три: періодъ до Песталоцци; труды Песталоцци; новѣйшій періодъ съ Песталоцци до нашего времени. Въ исторіи наглядная обученія Песталоцци занимаетъ центральное положеніе.

Первый періодъ исторіи нагляднаго обученія характеризуется внѣшнимъ, недостаточно глубокимъ и психологичнымъ, пониманіемъ принципа наглядности. Въ наглядности видѣли тогда средство облегчить сухое книжное ученіе, сопровождая его картинками, особенно же облегчить изученіе языковъ (главнымъ образомъ латинскаго); надѣялись, помощью нагляднаго обученія, легко и скоро сообщить дѣтямъ множество полезныхъ свѣдѣній о самыхъ разнообразныхъ предметахъ, съ какою цѣлью и составлялись наглядныя энциклопедіи. Но переработки методовъ на основаніи новаго принципа наглядности въ первый періодъ еще не было, методы оставались тѣ же, что и прежде, и наглядностью только пытались улучшить, облегчить ихъ. Принципъ наглядности былъ въ это время новой заплатой на старомъ платьѣ педагогіи. Изъ педагоговъ перваго періода мы остановимся главнымъ образомъ на двухъ, много потрудившихся для развитія и утвержденія въ школахъ нагляднаго обученія: Амосѣ Коменскомъ и Іоаннѣ Базедовѣ.

Воззрѣнія Амоса Коменскаго (1592—1671) на наглядное обученіе, повидимому, совершенно правильны, психологичны, ему, кажется, принадлежитъ честь истиннаго, глубокаго пониманія и надлежащей постановки нагляднаго обученія. Въ своей „Великой Дидактикѣ“ (гл. XX, „Метода наукъ въ частности“) онъ такъ разсуждаетъ: нужно юношеству давать для изученія самые предметы, а не тѣни ихъ. „Золотое правило“, которое должны соблюдать учителя, есть слѣдующее: „все должно быть представляемо внѣшнимъ чувствамъ, насколько это возможно, именно: видимое— зрѣнію, слышимое — слуху, обоняемое — обонянію, вкушаемое— вкусу и осязаемое—осязанію; если же что-нибудь можетъ быть одновременно воспринято нѣсколькими чувствами, то и представляй этотъ предметъ одновременно нѣсколькимъ чувствамъ“. Основаній, побуждающихъ учителя поступать такимъ образомъ, можно указать три: 1) начало познанія должно всегда исходить отъ внѣшнихъ чувствъ, потому что въ нашемъ умѣ нѣтъ ничего, чего прежде не было бы въ чувственномъ воспріятіи; 2) истина и достовѣрность знанія основываются на свидѣтельствѣ внѣшнихъ чувствъ: чувственному воспріятію самому по себѣ дается вѣра, при умозаключеніяхъ же и постороннихъ свидѣтельствахъ ссылаются на чувства; 3) внѣшнее чувство есть надежнѣйшій руководитель памяти. Исторію извѣстнаго происшествія лучше знаетъ тотъ, кто былъ его очевидцемъ, чѣмъ тотъ, кто не былъ самъ свидѣтелемъ событія, но которому, хотя бы много разъ, разсказали это происшествіе; кто хотя разъ видѣлъ верблюда, или слышалъ пѣніе соловья, у того эти образы крѣпко засядутъ въ памяти. Если подъ

руками нѣтъ самыхъ вещей, то можно употреблять замѣну ихъ, т. е. копіи или картины, заготовленныя для учебныхъ цѣлей, какъ это принято составителями книгъ по ботаникѣ, зоологіи и нѣкоторымъ другимъ наукамъ. Такія пособія, доступныя непосредственному разсмотрѣнію—модели, препараты, картины — слѣдовало бы заготовить по всѣмъ изучаемымъ предметамъ, такъ, чтобы они всегда были подъ рукою въ школѣ. Если бы заготовленіе подобныхъ пособій потребовало расходовъ и труда, то все же нужно было бы ихъ приготовить, потому что отъ нихъ послѣдуетъ большая польза. Если кто сомнѣвается въ возможности представить всѣ предметы, въ томъ числѣ и духовные, чувственному воспріятію, тотъ пусть вспомнитъ, что все создано божественной волей по законамъ гармоніи, такъ что невидимое можно представить себѣ чрезъ видимое, отдаленное чрезъ ближайшее.

Въ другомъ своемъ сочиненіи „Начертаніе всеобщей школы мудрости“ (Scholae Pansophicae Delineatio) Коменскій проводитъ тѣ же идеи о наглядности. Онъ требуетъ, чтобы упражненія чувствъ были признаны необходимыми прежде всего и совершались бы безъ перерыва, потому что чувства суть проводники къ уму науки. Нужно при обученіи дѣло поставить такъ, чтобы не мы говорили ученикамъ, но самыя вещи, чтобы учащіеся могли трогать изучаемыя вещи, или ихъ замѣняющія изображенія, разсматривать, слушать и т. д. Всѣ стѣны учебныхъ комнатъ, и внутри и снаружи, должны быть наполнены картинами, надписями, рельефами, такъ что, куда бы ни взглянулъ учащійся, онъ всюду видѣлъ бы предметъ. Въ этомъ отношеніи вполнѣ справедливо положеніе: лучше излишекъ, чѣмъ недостатокъ (часть 1, гл. 6, § 73).

Коменскій не ограничился теоретическими замѣчаніями о наглядномъ обученіи, но и осуществилъ свои теоретическія стремленія на практикѣ. Онъ издалъ книгу „Изображеніе міра“ (Orbis sensualium pictus), въ которой помѣстилъ свыше 300 рисунковъ, изображающихъ самые различные предметы міра видимаго и невидимаго. Подъ рисунками была краткая латинская подпись о содержаніи рисунковъ. Книга назначалась какъ наглядное пособіе при обученіи латинскому языку. Въ учебникахъ говорилось о множествѣ такихъ предметовъ, которыхъ учащіеся совсѣмъ не видали; за отсутствіемъ дѣйствительныхъ предметовъ Коменскій предложилъ ихъ рисунки.

Подвергая тщательному разсмотрѣнію и оцѣнкѣ взгляды Коменскаго о наглядномъ обученіи, мы находимъ въ нихъ слѣдующіе недостатки: 1) вмѣсто дѣйствительныхъ предметовъ Коменскій

далъ учащимся „тѣни“ ихъ—рисунки. Конечно, невозможно было собрать налицо всѣ нужные при обученіи предметы, но отчасти было можно. Коменскій не сдѣлалъ попытокъ въ этомъ направленіи и прямо ограничился изображеніемъ міра. Между тѣмъ, масса рисунковъ, помѣщенныхъ имъ въ „Изображеніи міра“, легко могла быть замѣнена дѣйствительными предметами. Такъ у него есть рисунки, изображающіе домашнихъ птицъ, скотъ, мельницу, пекарню, кухню, ловлю рыбы, кузнеца, портного, плотника и т. п., даже книгу и школу. Подобныхъ рисунковъ большинство, а между тѣмъ не было ничего легче, какъ показать соотвѣтствующіе дѣйствительные предметы. 2) Коменскій издалъ свою книгу главнымъ образомъ въ видѣ пособія при изученіи латинскаго языка, выполняя высказанное имъ правило, чтобы при изученіи языка былъ параллелизмъ словъ и вещей. Поэтому онъ придумалъ латинскія названія для всевозможныхъ вещей изъ обыкновенной обстановки, далъ рисунки предметовъ, ихъ названія и краткія описанія, все это собралъ и помѣстилъ въ книгѣ. Во введеніи къ ней онъ говоритъ: „это, какъ вы видите, маленькая книжка, но она содержитъ, однако, краткое понятіе о всемъ мірѣ и о всемъ языкѣ, полна фигуръ и изображеній, названій и описаній вещей“. Самый порядокъ картинокъ былъ согласованъ съ порядкомъ латинскихъ упражненій въ его другой книжкѣ — „Отверзтая дверь языковъ“, (Janua linguarum reserata). Позднѣе къ „Изображенію міра“ былъ присоединенъ полный списокъ латинскихъ словъ, въ немъ встрѣчающихся, указаны были начало словъ, склоненіе, родъ, произношеніе, такъ что для начинающихъ изучать латинскій языкъ книжка служила вмѣсто словаря. А фразы, въ ней помѣщенныя, представляли упражненія на грамматическія правила. Но названія предметовъ въ книжкѣ оказались составленными произвольно, латынь варварской, кухонной, которую учащимся настоящему классическому латинскому языку нужно было забыть. Вслѣдствіе этого въ нѣкоторыхъ школахъ, какъ, напр., въ гимназіи въ Нюрнбергѣ, пришлось замѣнить книгу Коменскаго другой, съ болѣе правильною латынью. 3) Коменскій не переработалъ способовъ преподаванія предметовъ сообразно съ новымъ принципомъ, а старался только наглядностью облегчить прежнее преподаваніе, не трогая самыхъ способовъ. Прежнее обученіе страдало отвлеченностью и сухостью, съ которыми соединялась и невразумительность обученія для дѣтскаго возраста. Эти недостатки остаются нетронутыми и у Коменскаго, потому что методы не перерабатываются имъ по новому, по наглядному. Все, что дѣлаетъ Коменскій, это — даетъ картинки, которыя назначаются для поясненія отвлеченностей.

Поэтому у него и является такой, въ высокой степени странный, фактъ, что въ его книгѣ есть рисунки отвлеченныхъ понятій и міра невидимаго, напр., Бога, божественнаго промысла, души, разныхъ добродѣтелей: мудрости, умѣренности, терпѣнія и т. п., есть даже изображенія философіи и этики (см. рисунки 1, XLII, CX—CXVII, CI, CIX, CXLIX). Въ этомъ Коменскій видѣлъ наглядность обученія. Очень характерно для взглядовъ Коменскаго на наглядность слѣдующее мѣсто въ „Великой Дидактикѣ“ (XX гл.): „если бы въ комъ нибудь возникло сомнѣніе въ возможности представить такимъ образомъ все чувствамъ, и духовное и отсутствующее (что есть и образуется на небѣ, и въ нѣдрахъ земли, и въ заморскихъ странахъ), то пусть тотъ не забываетъ, что все устроено божественно, въ гармоніи, такъ что высшее можетъ найти выраженіе въ низшемъ, отсутствующее въ присутствующемъ, невидимое въ видимомъ. Это можно видѣть, напримѣръ, изъ макро—микрокосма Роберта Флютта, который искусно изображаетъ для глазъ образованіе вѣтровъ, дождя, грозы. Нѣтъ сомнѣнія, что это искусство можетъ быть доведено до еще большей наглядности и легкости“. Значитъ, все дѣло въ томъ, чтобы получше изобразить невидимое и отсутствующее, и обученіе сдѣлается наглядным, оставаясь по существу, по методу, отвлеченнымъ. 4) Коменскій и не могъ вполнѣ правильно и глубоко понять наглядность обученія, потому что онъ неправильно понималъ другое, болѣе общее, положеніе: нужно воспитывать согласно съ природой, положеніе, котораго наглядное обученіе составляетъ только одно изъ частныхъ приложеній. Коменскій часто повторяетъ, что нужно воспитывать согласно съ природой, но подъ природой онъ разумѣетъ не природу человѣка, дитяти, а внѣшнюю природу; принципъ природосообразности воспитанія онъ понимаетъ не антропологически, а физически. Напр., правило, что при обученіи нужно идти отъ легкаго къ трудному, Коменскій объясняетъ такъ: „природа идетъ отъ болѣе легкаго къ болѣе трудному. Образованіе яйца начинается не съ твердѣйшихъ частей, не съ скорлупы, но съ содержимаго... Птица, которая должна научиться летать, сначала пріучается стоять на ногахъ, потомъ шевелить крыльями, размахивать ими, затѣмъ старается подниматься... Такъ точно и плотникъ учится сначала срубать деревья, потомъ отесывать ихъ, наконецъ возводить изъ нихъ цѣлыя строенія и т. д. Слѣдовательно, превратно поступаютъ, когда въ школахъ учатъ чему нибудь неизвѣстному посредствомъ столь же неизвѣстнаго, какъ это и бываетъ, когда начинающимъ изучать латинскій языкъ сообщаются правила на латинскомъ-же языкѣ“ и т. д. („Великая

Дидактика", гл. XVII). Какія основанія и какой выводъ! И это не случайный подборъ неудачныхъ примѣровъ и аналогій, а цѣлый принципъ, такое пониманіе природосообразности воспитанія, потому что оно проходитъ чрезъ всю дидактику Коменскаго. Приведемъ еще одинъ примѣръ. Разъясняется правило, что не надо торопиться при обученіи. „Природа не торопится, но идетъ медленно впередъ. Птица не бросаетъ яйца въ огонь для болѣе скорой выводки птенцовъ... Строитель не ставитъ преждевременно на фундаментъ стѣны, а на стѣны крышу, пока фундаментъ еще не высохъ... Садовникъ не требуетъ, чтобы какое нибудь растеніе выросло тотчасъ же, въ теченіе одного мѣсяца или принесло бы плоды въ теченіе одного года... П о э т о м у для юношества служитъ пыткой, если на него возлагается ежедневно шесть, семь и даже восемь часовъ для обученія и упражненія въ школѣ и, кромѣ того, дается еще нѣсколько частныхъ уроковъ" и т. д. (ibid). При такомъ чисто внѣшнемъ пониманіи принципа природосообразности воспитанія невозможно было Коменскому дѣйствительно глубоко, психологически понять принципъ нагляднаго обученія. Для этого онъ долженъ былъ искать природу, съ которой нужно сообразоваться, у которой нужно учиться воспитателю, не внѣ человѣка, а въ самомъ человѣкѣ, въ ходѣ развитія его физическихъ и психическихъ процессовъ; тогда онъ понялъ бы, что можно обвѣшать школы, и внутри и снаружи, всевозможными картинками, и тѣмъ не менѣе преподавать не наглядно. Сущность наглядности заключается не столько въ картинкахъ, сколько въ элементарности обученія (см. гл. II настоящей книги).

Другой педагогъ, много поработавшій (до Песталлоци) по части нагляднаго обученія, былъ Іоаннъ Базедовъ (1723—1790). О немъ особенно распространяться нечего, такъ какъ его дѣятельность имѣетъ много сходнаго съ дѣятельностью Коменскаго. Собственно теоріей нагляднаго обученія онъ занимался немного и всѣ свои силы употребилъ на практическія наглядныя работы. Онъ хорошо понималъ, что принятые „методы и учебники ни въ своемъ началѣ не согласны съ элементами разсудка дѣтей, ни въ своемъ развитіи со степенями естественнаго роста дѣтей". Полезныя знанія—о вещахъ- въ пренебреженіи, знаніе словъ занимаетъ первое мѣсто. „Въ самомъ низшемъ классѣ изучаются, по крайней мѣрѣ на словахъ, такія вещи, которыя могутъ быть понятны и годны мужескому возрасту или зрѣлой юности. Классы не имѣютъ сколько-нибудь замѣтныхъ разграниченій. Едва ребенокъ научится лепетать, какъ онъ уже лепечетъ что-то о заповѣди относительно прелюбодѣянія и о обязанностяхъ къ правительству;

онъ учится говорить объ обязанностяхъ, не зная ихъ: это подготовляетъ въ будущемъ юношу, который будетъ слушать доказательства этихъ обязанностей и будетъ нарушать ихъ. Восьми или десятилѣтній ученикъ болтаетъ о фалангахъ и легіонахъ, о консулахъ и проконсулахъ, овацiяхъ и тріумфахъ, а между тѣмъ тринадцатилѣтній едва начинаетъ пріобрѣтать свѣдѣнія о треугольникѣ и о томъ, что воздухъ не есть ничто. Какой жалкій порядокъ!" Еще хуже по части нравственнаго воспитанія, гдѣ совсѣмъ нѣтъ никакого порядка. „Низшій классъ уже учитъ обязанности цѣломудрія, а профессоръ академіи или гимназіи (и я долженъ былъ дѣлать то же самое) весьма серьезно доказываетъ, что непозволительно поджигать дома или убивать людей" [1]). Въ плохихъ учебникахъ и методахъ Базедовъ видѣлъ главное зло школы и улучшеніемъ учебниковъ думалъ существенно поднять школу. Отсюда его практическая дѣятельность.

Онъ задался цѣлью написать цѣлый рядъ учебниковъ и во главѣ ихъ начальную книгу, которая должна была служить единственной книгой учащимся до пятнадцатилѣтняго возраста. Эту книгу онъ написалъ, она называется „Элементарная Книга" (Das Elementar Werk 1—4 Band). Она есть не что иное, какъ дѣтская энциклопедія, на манеръ Коменіева „Изображенія міра", заключаетъ 100 большихъ рисунковъ и бесѣды о самыхъ различныхъ предметахъ, видимыхъ и невидимыхъ. Съ ней въ связи должны были стоять учебники по отдѣльнымъ предметамъ. Трудъ Базедова, подобно труду Коменскаго, находится въ самой тѣсной связи съ изученіемъ языковъ—латинскаго и французскаго, назначался къ совмѣстному изученію предметовъ и языковъ (Sprachkunde und Sachkentniss см. Zweite Vorrede къ Elementarwerk'у). Подобно Коменскому, Базедовъ вмѣсто дѣйствительныхъ предметовъ даетъ учащимся только „тѣни" вещей—картинки. Занявшись составленіемъ такой энциклопедіи, Базедовъ упустилъ изъ виду теоретическую разработку принципа наглядности и его приложеній къ методологіи. Онъ пытался улучшить методы, но сдѣлалъ собственно въ этомъ отношеніи мало,—внесъ въ методъ обученія въ весьма значительной степени элементъ игры,—потому что его стремленія были направлены совсѣмъ въ другую сторону. Поэтому и у него, какъ у Коменскаго, наглядность представляется просто на просто легкимъ и удобнымъ средствомъ быстро сообщить дѣтямъ разнообразныя полезныя знанія, не насилуя, не принуждая дѣтей, а завлекая ихъ картинкой и игрой, возбуждая ихъ

[1]) Das Methodenbuch für Väter und Mutter der Familien und Völker, гл. I и X.

интересъ. Въ его элементарной книгѣ помѣщенъ даже цѣлый курсъ психологіи и логики и множество другихъ подобныхъ отвлеченныхъ знаній. Предполагалось, что присутствіе соотвѣтствующихъ картинокъ превращало и такого рода сообщенія въ наглядное обученіе. Старые методы обученія, по существу дѣла остались нетронутыми и Базедовымъ, несмотря на весь его реформатскій пылъ и острую критику недостатковъ существующихъ школъ.

Но и до Песталоцци были педагоги, которые очень правильно понимали принципъ наглядности, хотя имъ и не удалось провести его въ надлежащей полнотѣ. Къ нимъ особенно нужно отнести Руссо и Зальцмана. Общія идеи Руссо о вредномъ вліяніи на человѣка культуры и о необходимости вернуться къ природѣ благопріятствовали принципу наглядности, какъ естественной основѣ обученія. И въ своемъ „Эмилѣ“ Руссо горячо высказывается за наглядность обученія, являясь жесточайшимъ врагомъ книжности, изученія словъ. Первый разумъ ребенка—чувственный разумъ; первые наши учителя философіи—наши ноги, руки, глаза; раннее ученье и многоученье, отсутствіе собственнаго наблюденія и опыта причиняютъ величайшій вредъ правильному умственному развитію—вотъ мысли, блестяще развитыя Руссо въ „Эмилѣ“. Эти мысли очень справедливы, но онѣ не оказали своего дѣйствія отчасти по своей общности, а отчасти потому, что въ основѣ ихъ лежала специфическая подкладка—отрицаніе культуры. Наглядное обученіе являлось, съ точки зрѣнія указаннаго основанія, какъ будто чѣмъ-то противокультурнымъ.

Зальцманъ (филантропъ) подошелъ къ истинной сути нагляднаго обученія гораздо ближе, чѣмъ кто-либо изъ педагоговъ, дѣйствовавшихъ до Песталоцци. Въ своемъ сочиненіи „Еще нѣчто о воспитаніи“ (Noch etwas über die Erziehung) онъ высказываетъ весьма цѣнные и здравые взгляды на наглядное обученіе. Онъ жалуется, прежде всего, на преобладающее изученіе словъ и отсутствіе знакомства съ вещами; изученіе предметовъ при помощи картинокъ онъ находитъ также неудовлетворительнымъ, въ виду неизбѣжныхъ недостатковъ самыхъ картинъ, напр., картинкамъ не достаетъ красокъ, цвѣта, помощью котораго мы часто отличаемъ одинъ предметъ отъ другихъ. Ознакомившись съ предметомъ по изображеніямъ его, дитя затруднится узнать знакомый по картинкѣ предметъ въ природѣ. Затѣмъ, Зальцманъ указываетъ еще на одинъ очень важный недостатокъ современнаго обученія, и это-то указаніе и свидѣтельствуетъ о глубокомъ пониманіи имъ принципа наглядности: онъ высказывается противъ отвлеченія вниманія

дѣтей при обученіи отъ настоящаго и близлежащаго—истинной сферы наглядности и опыта—и сосредоточенія его на далекомъ по времени и пространству, прежде чѣмъ будетъ узнана окружающая обстановка. При изученіи религіи, дитя отрывается отъ родныхъ полей и путешествуетъ по эдему, Арарату, Уру, Ханаану, Египту, пустынямъ Аравіи, поднимается на Синай, переходитъ Іорданъ, посѣщаетъ Сіонъ, Голгоѳу, можетъ быть, прежде, чѣмъ посѣтило рощу и влѣзло на холмъ, находящіеся возлѣ того мѣстечка, гдѣ оно родилось. Оттуда дитя переходитъ въ Лаціумъ и Грецію. Тутъ оно знакомится со всѣми достопримѣчательностями Рима, Аѳинъ и Спарты, съ военнымъ и гражданскимъ устройствомъ ихъ, съ строительнымъ искусствомъ, съ капитоліемъ и ареопагомъ, даже съ миѳами о Венерѣ и Купидонѣ, а между тѣмъ не знаетъ, какъ управляется родное мѣстечко, кто такое бургомистръ, не знаетъ внутренняго устройства ратуши. По географіи дитя знаетъ нѣчто и о Лиссабонѣ и о Петроградѣ и о Батавіи, знаетъ, сколько квадратныхъ миль имѣетъ Россія, но не знаетъ размѣровъ собственнаго княжества, числа его жителей, его произведеній и доходовъ. Исторія отнимаетъ вниманіе дитяти отъ того міра, въ которомъ мы живемъ, изъ царства живыхъ она переноситъ его въ царство мертвыхъ. Она учитъ его тому, что случилось тысячи лѣтъ тому назадъ и ничего не говоритъ о томъ, что въ настоящее время происходитъ въ странѣ. Естественная исторія ставитъ въ одинъ рядъ туземныя произведенія съ иностранными, съ растеніями и животными Индіи; дитя удивляется слонамъ и кокосовому орѣху и остается равнодушнымъ къ лошади и простому орѣху. „Зло, которое возникаетъ отъ такого способа обученія, слишкомъ велико, чтобы его можно было описать, это—отсутствіе мыслей или, что то же, разслабленіе (Entmannung) человѣческаго ума“ (S. 56, 58, 59). Зальцманъ требуетъ, чтобы дитя, прежде всего, ознакомилось съ окружающею его обстановкой, и чтобы оно узнавало природу по самой природѣ. Порядокъ знакомства съ предметами, по его мнѣнію, долженъ быть такой: сначала животныя, какъ болѣе интересныя явленія, потомъ растенія и, наконецъ, всевозможные искусственные продукты.

Приведенныя мысли Зальцмана о наглядномъ обученіи совершенно справедливы, но, тѣмъ не менѣе, до корня дѣла онѣ не достигаютъ. Вполнѣ возможно такое явленіе, что обученіе начато съ явленій ближайшихъ къ учащемуся, а между тѣмъ оно не будетъ отвѣчать вполнѣ принципу наглядности. И при знакомствѣ съ ближайшими предметами способъ узнаванія ихъ можетъ

быть отвлеченный. Съ другой стороны, разсужденія Зальцмана приложимы не ко всѣмъ предметамъ: какъ въ такихъ предметахъ, какъ ариѳметика, геометрія, искать близкаго и настоящаго предпочтительно предъ далекимъ и прошлымъ? Очевидно, Зальцманъ напалъ на истинный путь при обсужденіи нагляднаго обученія, но не прошелъ его весь, а сдѣлалъ по нему только нѣсколько первыхъ шаговъ. Очевидно, нужно было идти дальше, нужно было расширить и обобщить разсужденія, такъ, чтобы въ нихъ уложились всѣ преподаваемые предметы, чтобы для всѣхъ нихъ указывалось твердое руководящее правило. Эту существенную для теоріи нагляднаго обученія работу совершилъ Генрихъ Песталоцци (1746—1827).

Въ IX письмѣ къ Гесснеру въ своей книгѣ „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) Песталоцци говоритъ: „другъ! когда я оглядываюсь назадъ и спрашиваю себя: что я сдѣлалъ собственно для самого существа человѣческаго обученія?—то нахожу, что я утвердилъ высшую основу обученія въ признаніи воззрѣнія (Anschauung), какъ абсолютнаго фундамента всякаго познанія и, устранивъ всѣ отдѣльныя ученія, пытался отыскать сущность самого ученія и его первичную форму, по которой образованіе нашего рода должно опредѣляться самой природой. Я нахожу, что я все обученіе привелъ къ тремъ элементарнымъ средствамъ (имени, формѣ и числу) и изслѣдовалъ спеціальныя средства, чрезъ которыя сдѣлалось возможнымъ результаты всего обученія въ этихъ трехъ областяхъ возвысить до опредѣленной необходимости“.

Повидимому, странно, какъ это Песталоцци приписываетъ себѣ заслугу утвержденія такого принципа, о которомъ уже давно шла рѣчь въ педагогіи, который разрабатывался уже не одно столѣтіе и имѣлъ свою литературу. Но тѣмъ не менѣе слова Песталоцци справедливы.

Задача, которую ставилъ себѣ Песталоцци по части нагляднаго обученія, заключалась не въ томъ, чтобы сочинить какую нибудь дѣтскую энциклопедію съ картинками, пересматривая которыя, дѣти легко получали бы много полезныхъ знаній; не въ томъ, чтобы облегчить трудное дѣло изученія языковъ и вообще все обученіе сдѣлать менѣе сухимъ, не столь книжнымъ; его стремленія шли гораздо глубже и были шире. Онъ хотѣлъ отыскать естественный способъ обученія и воспитанія, онъ стремился понять, по какимъ законамъ ведетъ природа развитіе человѣка, узнать эти законы и на нихъ обосновать воспитательные и учебные принципы. „Ходъ природы въ развитіи нашего рода неизмѣ-

ненъ. Не существуетъ и не можетъ существовать двухъ хорошихъ методовъ обученія, существуетъ только одинъ хорошій методъ и этотъ методъ вполнѣ покоится на вѣчныхъ законахъ природы. Худыхъ же методовъ существуетъ безконечно много и неудовлетворительность каждаго изъ нихъ возвышается въ той мѣрѣ, въ какой онъ уклоняется отъ законовъ природы и уменьшается по мѣрѣ приближенія къ этимъ законамъ. Я хорошо знаю, прибавляетъ Песталоцци, что единственный хорошій методъ не находится ни въ моихъ рукахъ, ни въ рукахъ какого-либо другого человѣка, но я стараюсь изо всѣхъ силъ, какія только у меня есть, приблизиться къ этому единственному, истинно хорошему, методу“ (X письмо). Ту же самую мысль о сущности своихъ стремленій Песталоцци высказываетъ часто.

Единственно правильный естественный методъ обученія, соотвѣтствующій природѣ человѣка, представлялся Песталоцци методомъ строго элементарнымъ и непрерывно послѣдовательнымъ. „Въ тѣхъ впечатлѣніяхъ, которыя должны быть даны дитяти обученіемъ, необходима послѣдовательность, начало и развитіе которой должны точно отвѣчать началу и процессу развивающихся силъ дитяти. Я скоро понялъ, что изслѣдованіе этой послѣдовательности во всемъ объемѣ человѣческаго знанія и преимущественно въ пунктахъ, отъ которыхъ исходитъ все развитіе человѣческаго духа, есть простой и единственный путь когда-нибудь получить такія школьныя и учебныя книги, которыя дѣйствительно отвѣчали бы нашей природѣ и нашимъ потребностямъ. Я скоро понялъ, что при составленіи такихъ книгъ дѣло въ сущности идетъ о томъ, чтобы составныя части всего обученія, по степени развивающихся силъ дѣтей, во всѣхъ трехъ отрасляхъ (языкѣ, наукахъ о числѣ и формѣ) выдѣлить, и съ величайшею точностью опредѣлить, что изъ этихъ элементовъ соотвѣтствуетъ каждому возрасту дитяти, чтобы съ одной стороны не лишить его ничего, къ чему оно вполнѣ способно, а съ другой не обременять его и не запутывать тѣмъ, къ чему оно еще совсѣмъ неспособно“ (I письмо). Разсказывая о своихъ трудахъ въ Бургдорфѣ, онъ замѣчаетъ о себѣ: „я безъ устали сочеталъ ряды слоговъ, я исписалъ цѣлыя книги ихъ рядами и рядами чиселъ и всячески стремился начала складыванія и счисленія довести до высшей простоты и представить въ формахъ, которыя должны были вести дитя съ высшимъ психологическимъ искусствомъ, только мало-по-малу, отъ перваго шага ко второму, но потомъ, безъ перерывовъ и на основаніи хорото усвоеннаго второго, быстро и вѣрно къ третьему и четвертому“ (I письмо).

„Я предчувствовалъ связь начальныхъ пунктовъ каждой отрасли знанія съ ея полнымъ объемомъ, какъ никогда прежде (Песталоцци разсказываетъ о своей дѣятельности въ Станцѣ), я точно такъ же, какъ никогда прежде, чувствовалъ огромные пробѣлы, которые должны были возникать во всякой послѣдовательности знаній отъ спутанности и недостаточно совершеннаго усвоенія начальныхъ пунктовъ“ (I письмо). И останавливаясь долго на элементахъ, Песталоцци въ Станцѣ же получилъ блестящіе результаты: въ дѣтяхъ быстро росло сознаніе своихъ силъ, они охотно учились, настроеніе духа было прекрасное. Свою Гертруду, какъ образцовую практическую воспитательницу, Песталоцци особенно хвалитъ за то, что она владѣла въ высокой степени важнымъ даромъ—давать работы своимъ дѣтямъ въ стройной послѣдовательности, переводя ихъ отъ легкаго къ трудному и подготовляя ихъ къ слѣдующимъ работамъ, вслѣдствіе чего дѣти были разсудительны и дѣятельны, насколько позволялъ ихъ возрастъ.

Такимъ естественнымъ и элементарнымъ обученіемъ, допускающимъ строгую послѣдовательность при переходѣ отъ одной степени къ другой, Песталоцци призналъ наглядное обученіе. Онъ его цѣнилъ не за то, что оно облегчаетъ изученіе языка, даетъ возможность быстраго сообщенія разнообразныхъ свѣдѣній, а за его психологическую правильность. Это единственный хорошій путь, которымъ природа ведетъ человѣчество. „Я долго искалъ всеобщаго психологическаго происхожденія всѣхъ этихъ искусственныхъ средствъ обученія, между тѣмъ какъ я былъ убѣжденъ, что только тогда будетъ возможно найти форму, по которой развитіе человѣчества опредѣляется сущностью самой природы. Было ясно: эта форма основана на всеобщемъ устройствѣ нашего духа, въ силу котораго нашъ разсудокъ тѣ впечатлѣнія, которыя получаетъ чувственность отъ природы, заключаетъ въ своемъ представленіи въ единство, т. е. въ понятіе и это понятіе постепенно доводитъ до ясности“ (VI письмо). „Другъ! когда я оглядываюсь назадъ и спрашиваю себя: что я сдѣлалъ собственно для самого существа человѣческаго обученія?—то нахожу, что я утвердилъ высшую основу обученія въ признаніи воззрѣнія, какъ абсолютнаго фундамента всякаго познанія и, устранивъ всѣ отдѣльныя ученія, пытался отыскать сущность самого ученія и его первичную форму, по которой образованіе нашего рода должно опредѣляться самой природой“ (IX письмо).

Такимъ образомъ, по мысли Песталоцци, наглядное обученіе, элементарное обученіе и непрерывно-послѣдовательное обу-

ченіе составляютъ одно естественное и единственно правильное обученіе. „Идея элементарнаго образованія есть не что иное, какъ идея природосообразности въ развитіи и образованіи расположеній и силъ человѣческаго рода“ (Schwanegesang, въ началѣ).

Выясненіемъ общихъ свойствъ педагогическаго изложенія Песталоцци не ограничился, онъ пошелъ дальше, ему хотѣлось ближе опредѣлить основные элементы общаго образованія человѣка и ту послѣдовательность, въ которой должно развертываться содержаніе преподаваемыхъ предметовъ. Онъ скоро пришелъ къ такому заключенію, что обыкновенныя начала образованія—чтеніе, письмо, счисленіе и т. п.—не могутъ считаться на самомъ дѣлѣ основными элементами обученія, что, напротивъ, они должны быть подчинены болѣе широкимъ и общимъ взглядамъ. Но гдѣ же искать эти элементы? Послѣ долгихъ раздумываній, онъ обратилъ вниманіе на тѣ задачи, которыя ставитъ себѣ образованный человѣкъ, встрѣчаясь съ предметами неясными, спутанными, но которые онъ желаетъ себѣ разъяснить—а весь міръ является передъ нами въ видѣ постоянно измѣняющагося моря спутанныхъ образовъ. Человѣкъ пытается узнать тогда: какъ много предметовъ явилось предъ его глазами? Какъ они выглядятъ, т. е. какова ихъ форма? Какъ они называются? Итакъ, число, форма и слово—вотъ тѣ начальные, исходные элементы, отъ которыхъ отправляется развитіе человѣка, они и должны составлять краеугольные камни обученія дѣтей. Первыя же усилія воспитательнаго искусства должны быть направлены къ тому, чтобы представить указанные три начальные пункта обученія въ возможной простотѣ, надлежащей послѣдовательности и согласіи другъ съ другомъ. Поэтому Песталоцци и поставляетъ своей задачей разработать способы преподаванія этихъ трехъ отдѣловъ знанія: языка, науки числа и науки формъ (VI письмо) (см. главу III настоящей книги.)

Хотя взгляды Песталоцци на наглядное обученіе по своей сущности справедливы, но въ нихъ довольно легко замѣтить и недостатки: общія начала наглядности имъ выяснены мало. Этотъ недостатокъ понятенъ у Песталоцци, который самъ говоритъ о себѣ, что вотъ уже около 30 лѣтъ онъ не прочиталъ ни одной книги и не могъ читать, что онъ совсѣмъ не имѣлъ словъ для выраженія абстрактныхъ понятій и жилъ убѣжденіями, которыя были результатами огромныхъ, но, большею частію, позабытыхъ интуицій (I письмо). Далѣе, можно не безъ основанія сомнѣваться, что имя, число и форма суть дѣйствительно тѣ основные исходные пункты, отъ которыхъ отправляется все развитіе человѣка и

съ которыхъ должно начинаться обученіе дѣтей. Несомнѣнно, Песталоцци очень преувеличилъ значеніе этихъ элементовъ обученія. Вообще проведеніе имъ своихъ же принциповъ на практикѣ, осуществленіе ихъ въ частной разработкѣ методовъ преподаванія было часто очень неудовлетворительно. Напримѣръ, излагая свои мнѣнія о постановкѣ преподаванія родного языка, онъ отвелъ слишкомъ много значенія запоминанію именъ, номенклатурѣ и допустилъ довольно много отвлеченностей въ методѣ, такъ что наглядность обученія въ этой отрасли знанія стала у него приближаться къ прежней наглядности Коменскаго и Базедова—параллельному изученію словъ и вещей. Связь между нагляднымъ обученіемъ и изученіемъ языка у Песталоцци оставалась самая тѣсная, такъ что иногда наглядность являлась какъ бы только вспомогательнымъ средствомъ для усвоенія языка. Впрочемъ мы должны припомнить выше приведенныя, совершенно искреннія, слова Песталоцци: „я хорошо знаю, что единственный хорошій методъ не находится ни въ моихъ рукахъ, ни въ рукахъ какого-либо другого человѣка, но я стараюсь изъ всѣхъ силъ, какія только у меня есть, приблизиться къ этому единственному, истинно хорошему, методу“.

Послѣ Песталоцци довольно быстро возникла обширная литература о наглядномъ обученіи. Но ничего принципіально новаго эта литература, за исключеніемъ трудовъ одного лица, о которомъ скажемъ ниже, не представляетъ и дѣлаетъ скорѣе шагъ назадъ, къ Базедову и Коменскому, чѣмъ впередъ, по сравненію съ Песталоцци. Коменскій и Базедовъ сочинили наглядныя энциклопедіи; педагоги, слѣдовавшіе за Песталоцци или его современники, сочиняютъ изъ нагляднаго обученія спеціальныя энциклопедіи или руководства, назначаемыя ими для сообщенія дѣтямъ знаній по извѣстной отрасли. Вполнѣ отчетливо обособляются три частныя направленія въ поннманіи и разработкѣ нагляднаго обученія: 1) логико-филологическое направленіе. Это такое направленіе, по которому наглядное обученіе признается наиболѣе годнымъ средствомъ при изученіи языка и развитіи мышленія. Очевидно, въ этомъ направленіи сказались давнишнія педагогическія преданія, еще разъ ожили идеи Коменскаго и Базедова о наглядномъ обученіи, какъ вспомогательномъ орудіи при изученіи языка. Таковы были труды Тюрка, Грассмана, Вурста, Отто. Поименованные авторы имѣли своею ближайшею цѣлью облегчить дѣтямъ изученіе языка, а чувственные предметы служили для нихъ только матеріаломъ, поводомъ для многочисленныхъ словесныхъ упражненій. Такъ какъ въ подобныхъ упра-

женіяхъ было не мало отвлеченностей, то отъ нихъ уже было недалеко до прямыхъ логическихъ уроковъ, въ которыхъ суть дѣла заключалась въ разъясненіи логическихъ понятій и въ развитіи способности формальнаго отвлеченнаго мышленія. Явились книжки Морица, „Опытъ маленькой практической дѣтской логики“ (1786 г.), Дольца, „Краткое ученіе о мышленіи“ (1807 г.), Ниссена, Цереннера, Краузе. И всѣ эти отвлеченности выдавались за упражненія въ наглядномъ обученіи. 2) Коменскій и Базедовъ имѣли въ виду, при составленіи своихъ энциклопедій, не только изученіе языка, но и сообщеніе разнообразныхъ реальныхъ знаній. Являются послѣ Песталоцци подражатели и этой сторонѣ ихъ труда, которые ставятъ своей задачей развить у дѣтей наглядным обученіемъ органы внѣшнихъ чувствъ и сообщить имъ разнообразныя свѣдѣнія о предметахъ. Такимъ образомъ возникаютъ труды Гразера, Куртмана, Кнауса, Гардера. 3) Односторонность указанныхъ двухъ направленій побудила нѣкоторыхъ педагоговъ попытаться примирить ихъ, избрать средній путь въ пониманіи и разработкѣ нагляднаго обученія. По взгляду этихъ послѣднихъ педагоговъ, наглядное обученіе должно служить и развитію рѣчи и точныхъ логическихъ понятій и способствовать развитію органовъ внѣшнихъ чувствъ и обогащенію дѣтей реальными знаніями. Такова извѣстная въ свое время книжка Дистервега „Начатки школьнаго дѣтскаго ученія“ (о Дистервегѣ см. гл. V настоящей книги).

Въ принципіальномъ отношеніи наглядное обученіе двинулось впередъ трудами Фридриха Фребеля (1782—1852). Въ исторіяхъ нагляднаго обученія Фребель обыкновенно не упоминается; его имя принято соединять съ созданіемъ теоріи первоначальнаго дошкольнаго воспитанія. Послѣднее справедливо, но Фребель имѣетъ значеніе и для исторіи нагляднаго обученія. Воспитаніе дѣтей дошкольнаго возраста онъ ставитъ совершенно наглядно и основываетъ свою систему на такомъ принципѣ, который имѣетъ непосредственное отношеніе къ школьному наглядному обученію. Ограничиться тою степенью наглядности, которая указана предыдущими педагогами, по мнѣнію Фребеля, невозможно, потому что они указали только одну первую ступень наглядности—наглядное образованіе представленій и понятій. Но наглядность этимъ не исчерпывается. Человѣкъ по своей природѣ есть существо не только познающее, но и дѣятельное, практически-творческое, стремящееся постоянно въ чемъ-либо внѣ себя выразить то, что совершается внутри его, въ душѣ. Образованіе представленій и понятій есть одна половина дѣятельности человѣка; выраженіе во

внѣ различными способами образованныхъ представленій есть другая половина дѣятельности. Психически человѣкъ и есть совокупность, цѣлое указанныхъ двухъ процессовъ. До сихъ поръ наглядность понималась очень недостаточно, односторонне; ее понимали только какъ наглядное образованіе представленій и понятій. Но если мы хотимъ создать теорію наглядности, которая дѣйствительно отвѣчала бы природѣ человѣка, мы должны обратить вниманіе и на выраженіе умственныхъ процессовъ во внѣ, должны воспитывать и эту сторону человѣка. На этой-то сторонѣ человѣческой природы Фребель и построилъ свою воспитательную систему. Система разсчитана на дѣтей дошкольнаго возраста, но можетъ быть, до извѣстной степени, распространена и на учащихся въ школахъ.

Въ идеѣ Фребеля есть, несомнѣнно, правда. Мы признаемъ, что человѣкъ знаетъ грамматику не тогда, когда онъ знаетъ правила, а грамотно писать не умѣетъ, а тогда, когда онъ прилагаетъ правила къ практикѣ, выражаетъ свое знаніе соотвѣтствующими дѣйствіями; мы признаемъ человѣка вполнѣ усвоившимъ форму предмета только тогда, когда онъ дастъ намъ толковое обстоятельное описаніе формы предмета, а еще лучше—дастъ рисунокъ его, сдѣлаетъ модель; умственное образованіе бываетъ законченнымъ тогда, когда выражается соотвѣтствующими дѣйствіями. Выраженіе представленія во внѣ есть такимъ образомъ существенное свидѣтельство за полное владѣніе имъ, за его ясность и отчетливость и попытки такого выраженія несомнѣнно суть упражненія чисто нагляднаго свойства. Современная трудовая школа, требующая введенія въ школьный курсъ производительнаго физическаго труда и разнообразныхъ ручныхъ работъ, есть, вмѣстѣ съ тѣмъ, и защитница нагляднаго обученія съ той именно точки зрѣнія, на которой стоялъ Фребель. Поэтому можно сказать, что защитники трудовой школы въ своихъ взглядахъ на наглядное обученіе примыкаютъ къ Фребелю.

Глава XXI.

Теорія нагляднаго обученія.

Основанія, побуждающія педагога вести обученіе наглядно, заключаются въ согласіи такого обученія съ развитіемъ отдѣльной личности и развитіемъ науки. Не нужно углубляться въ психологію, чтобы отчетливо видѣть, что послѣднія основы психической

жизни, элементы, изъ которыхъ развиваются всѣ душевныя явленія, суть ощущенія, т. е. такія душевныя состоянія, которыя неразрывно и непосредственно связаны съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ. Мало по малу изъ ощущеній возникаютъ другія болѣе высокія и сложныя формы психической жизни: представленія, понятія, идеи, усложняется жизнь чувства и т. д. Чтобы быть въ состояніи свободно вращаться въ высшихъ сферахъ душевной дѣятельности, каждое лицо достаточно долго должно остановиться на низшихъ, пережить и образовать ихъ съ надлежащею полнотою и энергіею; сразу подняться въ сферу идей и отвлеченій, не образовавъ достаточное количество отчетливыхъ представленій, невозможно,—домъ безъ фундамента не строится. Сначала у человѣка бываетъ разумъ чувственный, наглядный, а потомъ разумъ духовный, отвлеченный. Если обученіе должно основываться на естественномъ ходѣ развитія человѣка, то оно должно начинать съ того же, съ чего начинаетъ и природа—пробуждать чувственный разумъ человѣка и постепенно переводить его къ отвлеченіямъ. Всякое уклоненіе отъ этого начала будетъ заблужденіемъ и тѣмъ большимъ, чѣмъ дальше уклоненіе. Наглядное обученіе есть единственно правильный и естественный методъ обученія, вполнѣ отвѣчающій ходу развитія отдѣльныхъ личностей.

Исторія развитія науки приводитъ къ тому же результату. Наука начинается не отвлеченными положеніями и формулами, она начинается собираніемъ отдѣльныхъ фактовъ и связываніемъ ихъ. Долгое время наука существуетъ не въ формѣ науки собственно, а въ видѣ ряда подготовительныхъ работъ, въ которыхъ разнообразныя наблюденія, сопоставленія отдѣльныхъ фактовъ, ихъ установка и провѣрка занимаютъ видное мѣсто. Только мало по малу изъ безсистемнаго набора фактовъ, плохо связанныхъ и невыясненныхъ, наука становится настоящей наукой—стройной объяснительной дисциплиной извѣстнаго круга явленій, причемъ новыя наблюденія и провѣрка прежнихъ всегда удерживаютъ видное мѣсто въ наукѣ. Какъ въ человѣкѣ сначала развивается чувственный разумъ, а потомъ духовный, такъ и наука на первыхъ порахъ своего существованія бываетъ болѣе или менѣе длинною записью наблюденій—результатомъ дѣятельности чувственнаго разума, а потомъ постепенно вырабатываетъ объяснительные законы и формулы, связывая ихъ въ одно стройное цѣлое, систему знанія—становится результатомъ дѣятельности духовнаго разума. Такой параллелизмъ въ развитіи отдѣльнаго человѣка и въ развитіи науки неудивителенъ, потому что исторія

развитія науки есть исторія развитія разума, только не отдѣльнаго лица, а разума общечеловѣческаго. Наглядное обученіе, отвѣчая естественному ходу развитія личности, въ то же время согласно и съ историческимъ развитіемъ науки.

Но что такое само наглядное обученіе? Каковы необходимыя свойства наглядпаго преподаванія, безъ которыхъ оно существовать не можетъ?

Самое простое понятіе о наглядномъ обученіи то, что оно совершается при помощи наглядныхъ пособій. При наглядномъ обученіи показываются или самые предметы, о которыхъ идетъ рѣчь, или—что гораздо чаще—ихъ изображенія и рисунки, модели; производятся опыты, приносятся необходимые инструменты, глобусы, карты, гербаріи и т. д. Педагогъ, вооруженный такими пособіями и пользующійся ими при преподаваніи, обучаетъ, по обыкновенному представленію, наглядно. Въ этомъ смыслѣ наглядность будетъ заключаться въ сопровожденіи преподаванія доступными чувствамъ и главнымъ образомъ, чаще всего, органу зрѣнія—иллюстраціями, въ поясненіи уроковъ опытами, рисунками, подчасъ разсматриваніемъ даже самыхъ трактуемыхъ предметовъ.

Такое представленіе о наглядномъ обученіи, весьма распространенное между педагогами, очень недостаточно, односторонне. Наглядность обученія понимается въ такомъ случаѣ чисто внѣшнимъ образомъ и вслѣдствіе этого не только недостаточно и односторонне, но даже и неправильно по самому существу. Нужно отчетливо понять и твердо усвоить то положеніе, что одно сопровожденіе уроковъ доступными зрѣнію иллюстраціями еще не составляетъ дѣйствительно наглядпаго преподаванія. Картинки, опыты, приборы и коллекціи всевозможныхъ видовъ могутъ въ изобиліи быть на лицо, а между тѣмъ преподаваніе будетъ оставаться отвлеченнымъ, несоотвѣтствующимъ дѣтскому уму. Возможно извѣстную сумму знаній привести въ чисто научную систему, переходя отъ болѣе общихъ къ менѣе общимъ; при передачѣ такимъ образомъ систематизированныхъ свѣдѣній, можно будетъ время отъ времени, въ подходящихъ и соотвѣтствующихъ случаяхъ, показывать какіе нибудь рисунки, даже и самые дѣйствительные предметы, дѣлать опыты и т. п. Такое преподаваніе будетъ ли наглядпымъ? Очевидно, нѣтъ, потому что знанія мы сообщаемъ въ порядкѣ научной системы, слѣдуя отъ общихъ къ частнымъ. У Коменскаго въ его энциклопедіи есть изображеніе Бога и бесѣда о свойствахъ Божіихъ; есть изображенія философіи, этики и бесѣды объ этихъ предметахъ.

Если мы, показывая малымъ дѣтямъ поименованные рисунки Коменскаго, будемъ вести съ ними бесѣды о свойствахъ Божіихъ, о нравственности и философскомъ знаніи, будетъ ли это значить, что мы обучаемъ дитя наглядно? Думать такъ было бы, очевидно, слишкомъ большою наивностью. Преподавать наглядно тогда было бы очень легко: старинныхъ трудныхъ и отвлеченныхъ методовъ преподаванія мѣнять не нужно, достаточно приготовить какія нибудь, мало-мальски относящіяся къ дѣлу, картинки и—наглядное преподаваніе готово. Говоришь о Богѣ, покажи его изображеніе въ видѣ напр. ока въ сіяніи (такъ у Коменскаго), говоришь о душѣ, покажи ея изображеніе въ видѣ маленькой человѣческой фигуры (такъ у Коменскаго) и твое сообщеніе будетъ совершенно наглядным. Очень просто, легко и... совершенно неправильно и непедагогично. У Базедова въ его энциклопедіи эта чисто внѣшняя и даже странная наглядность проведена обширно: тамъ, по приложеннымъ картинкамъ, дается понятіе обо всемъ—о собственности, о пищѣ, о происхожденіи растеній, животныхъ и человѣка, объ основахъ общественной жизни, о жизни и смерти, о логикѣ и психологіи, причемъ поучаемое дитя обязательно заявляетъ, что оно сдѣлалось теперь гораздо умнѣе, чѣмъ было „за часъ передъ тѣмъ“. Такому быстро умнѣющему дитяти сообщаются опредѣленія, что такое „знаніе“ и что такое „мудрость“ и интеллигентное дитятко утверждаетъ, что оно, будто бы, поняло эти опредѣленія. Осуждать Коменскаго или Базедова за подобное пониманіе наглядности было бы странно—въ свое время и такое пониманіе и приложеніе наглядности было цѣнно,—но понимать такъ наглядное обученіе въ настоящее время было бы слишкомъ наивно и неосновательно.

Существенное свойство нагляднаго обученія есть его элементарность. Чтобы преподавать наглядно, для этого нужно разложить содержаніе науки на элементы, начать съ элементовъ и строго послѣдовательно изучать сочетанія элементовъ въ сложныя образованія. Главнѣйшая трудность нагляднаго обученія и заключается въ отысканіи дѣйствительныхъ элементовъ науки и въ указаніи ихъ послѣдовательныхъ сочетаній. Сдѣлать эту работу не такъ легко, какъ можетъ казаться; для ея совершенія нужно владѣть большимъ аналитическимъ талантомъ и весьма отчетливо представлять себѣ основное логическое развитіе науки. Потому-то эта работа долго и не дѣлалась. Что же касается собственно наглядности, то на нее нельзя смотрѣть только какъ на внѣшнюю сторону преподаванія, которая можетъ и отсутствовать въ препода-

ваніи. Правда, если бы было предложено на выборъ: вести обученіе элементарно, но безъ всякихъ наглядныхъ пособій, или съ наглядными пособіями, но отвлеченно, по научному методу, то слѣдовало бы предпочесть первое положеніе, потому что такое преподаваніе гораздо ближе подходило бы къ наглядному и, вмѣстѣ съ тѣмъ, естественному способу обученія, чѣмъ преподаваніе по научному методу съ картинками. Элементарное обученіе наглядно по своей сущности, наглядно психологически, внутренно; содержаніе науки разбито въ немъ на элементы, сочетанія которыхъ и изучаются послѣдовательно. Здѣсь не можетъ быть такого случая, чтобы уму пришлось усвоять обобщенія и формулы, когда неизвѣстны еще соотвѣтствующіе отдѣльные факты; здѣсь усвоеніе идетъ въ порядкѣ, отвѣчающемъ естественному развитію ума. При преподаваніи же по научному методу съ картинками. такой естественности и соотвѣтствія развитію дѣтскаго ума совсѣмъ нѣтъ и искусственность метода, его неудобства и трудности скрываются и закрашиваются картинками, которыя, конечно, не измѣняютъ существенныхъ неудобствъ метода. Тѣмъ не менѣе и собственно наглядность необходима для полной правильности и естественности педагогическаго изложенія.

Если изложеніе не будетъ наглядным, то ему будетъ предстоять весьма близкая опасность изъ элементарнаго превратиться въ логическо-отвлеченное. Стараясь разложить науку на элементы, мы легко можемъ прйдти къ заключенію, что истинно простое есть самое общее и отвлеченное — оно дѣйствительно таково въ смыслѣ логическомъ и научномъ. Изучая какой-либо кругъ явленій, мы встрѣтимся съ такими свойствами, которыя составляютъ принадлежность всего круга; ихъ-то, какъ наиболѣе общія черты явленій, и можетъ казаться нужнымъ изучать прежде всего. А для этого нужно отвлечь упомянутыя общія свойства отъ прочихъ. Потомъ нужно въ послѣдовательномъ порядкѣ знакомиться съ другими такими же общими признаками, далѣе, съ менѣе общими и, наконецъ, съ конкретными явленіями, заключающими на ряду съ общими признаками множество частныхъ. При такомъ способѣ изученія явленій также происходитъ ихъ разложеніе на элементы, но это анализъ чисто логическій и научный, подобное изложеніе есть существенный признакъ научнаго метода. Педагогическое элементарное изложеніе совсѣмъ не то, что научное или логически элементарное. Педагогически элементарное есть не общее, а частное; оно есть конкретное, наглядное, а не отвлеченное. При изученіи чиселъ или фигуръ логически элементарнымъ будутъ общія свойства чиселъ и фигуръ и ихъ главнѣйшія соеди-

ненія и измѣненія; педагогически же элементарнымъ будутъ отдѣльныя чувственныя фигуры и отдѣльные предметы (какъ единицы счисленія) и, затѣмъ, ихъ сочетанія; при знакомствѣ съ животными и растеніями, логически элементарнымъ изученіемъ будетъ изученіе ихъ основныхъ органовъ и отправленій и постепеннаго усложненія органовъ и отправленій; педагогически же элементарнымъ будетъ знакомство съ цѣлыми животными и растительными организмами, а потомъ уже и съ ихъ отдѣльными органами и отправленіями. Вообще педагогическій элементъ есть нѣчто подлежащее воспріятію чувствъ, цѣлое, конкретное; логическій и научный элементъ есть отдѣльное свойство или часть, нѣчто отвлеченное и, въ большинствѣ случаевъ, для органовъ внѣшнихъ чувствъ недоступное; педагогическая элементарность начинаетъ цѣлымъ и чувственнымъ и кончаетъ отдѣльными и отвлеченными свойствами; логическая элементарность начинаетъ отвлеченнымъ и общимъ и кончаетъ чувственнымъ и цѣлымъ. Правило, которое нерѣдко выставляется въ дидактикахъ: „при обученіи нужно переходить отъ простого къ сложному“, буквально совершенно неправильно, антипедагогично и антипсихологично, его слѣдуетъ понимать не въ логическомъ, а въ педагогическомъ смыслѣ. Его, въ виду возможнаго неправильнаго пониманія, лучше было бы оставить, такъ какъ характеръ педагогическаго изложенія достаточно хорошо обрисовывается такими положеніями: „преподавай элементарно, наглядно“, „переходи въ обученіи отъ легкаго къ трудному“. Чтобы не смѣшать указанныхъ двухъ, вполнѣ различныхъ и даже противоположныхъ, видовъ элементарности, педагогу и нужно преподавать наглядно. Наглядность предохранитъ его отъ такой весьма возможной и въ то же время весьма важной педагогической ошибки, потому что общее и отвлеченное представить наглядно или прямо невозможно, или же очень трудно. Поэтому нужно признать, что наглядность есть существенное свойство педагогическаго изложенія, и когда она соединяется съ правильною элементарностью, то даетъ истинный и естественный методъ обученія. Элементарность и наглядность обученія, взятыя въ отдѣльности, представляютъ отдѣльныя стороны естественнаго метода обученія и, какъ отдѣльныя стороны истины, а не вся истина, недостаточны. Умъ дитяти есть вмѣстѣ и чувственный и педагогически элементарный.

Наглядность при обученіи можетъ быть прилагаема въ различныхъ формахъ. Такихъ формъ существуетъ три: полная наглядность, половинная и наглядность умственная или по памяти. Настоящая полная наглядность та, когда обученіе идетъ по са-

мымъ изучаемымъ предметамъ, когда они самостоятельно разсматриваются и ощупываются учащимися, когда въ основѣ знаній о предметѣ лежитъ собственное наблюденіе предмета. Выдержать всецѣло полную наглядность при обученіи, очевидно, невозможно даже въ школѣ, самой богатой учебными пособіями: нельзя достать всякое растеніе или животное, о которомъ идетъ рѣчь, нельзя предпринимать длинныя путешествія, чтобы посмотрѣть замѣчательныя въ географическомъ отношеніи мѣста и т. п. Нѣкоторые предметы по самому существу не подлежатъ полной наглядности, такова, напр., исторія, трактующая нерѣдко о вымершихъ націяхъ и исчезнувшихъ учрежденіяхъ, таковы отвлеченные предметы, какъ напр. ученіе о нравственности и т. п. Но принимая эти неизбѣжныя ограниченія наглядности, нужно помнить, что настоящее наглядное обученіе есть изученіе самыхъ предметовъ. Поэтому, гдѣ только возможно, имъ нужно пользоваться. А, между тѣмъ, это стремленіе къ настоящей наглядности между педагогами не достаточно энергично. Туземныя растенія и животныя должны изучаться на самыхъ предметахъ, потому что ихъ возможно достать; первоначальныя географическія свѣдѣнія должны получаться также наглядно, а не по словеснымъ описаніямъ или картамъ; современная исторія и особенно родная старина также могутъ изучаться въ нѣкоторой части наглядно-по тѣмъ памятникамъ, которые сохранились отъ прошлой жизни народа. Сфера полной наглядности при обученіи можетъ быть усиліями постепенно расширяема: при школахъ можно заводить маленькіе садики и воспитывать нѣкоторыя нужныя при обученіи растенія, школьниковъ слѣдуетъ чаще водить въ зоологическіе сады, въ музеи, въ различныя мастерскія, на фабрики и заводы, къ различнымъ памятникамъ старины; слѣдуетъ предпринимать учебныя прогулки и путешествія. Послѣднее средство весьма важно, такъ какъ значительно расширяетъ горизонтъ личнаго наблюденія и опыта, а между тѣмъ оно практикуется очень мало. Мы не знаемъ обыкновенно по личному наблюденію своего отечества, не знаемъ нерѣдко даже не очень далекихъ окрестностей своего родного гнѣзда. Книжность и отвлеченность слишкомъ еще чувствительны во всемъ складѣ нашего образованія, учебныя прогулки, образовательныя путешествія намъ кажутся еще какой-то не серьезной затѣей, баловствомъ дѣтей, мы не замѣчаемъ, что, признавая наглядность на словахъ, въ теоріи, отказываемся слѣдовать ей на дѣлѣ, на практикѣ. Несомнѣнно, придетъ время, когда учебныя прогулки и образовательныя путешествія составятъ необходимый и видный элементъ воспита-

нія, такъ что человѣкъ, не видавшій достаточно различныхъ концовъ своего отечества, не будетъ считаться вполнѣ образованнымъ человѣкомъ. Мы осмѣливаемся высказать даже мысль, что, несомнѣнно, придетъ время, когда кругосвѣтное путешествіе, въ видахъ учебно-воспитательныхъ, будетъ необходимымъ элементомъ серьезнаго общаго образованія. Тогда обученіе сдѣлается наглядным настолько, насколько оно можетъ быть наглядно. Но и въ настоящее время педагогу нужно серьезно озаботиться тѣмъ, чтобы, по возможности, въ каждой отрасли знанія основныя представленія и понятія были пріобрѣтены вполнѣ наглядным путемъ, иначе будетъ недостатокъ основательности и твердости въ знаніяхъ. Знать, что обязательно, необходимо пройти совершенно наглядно по извѣстному предмету (если онъ допускаетъ такую наглядность),—есть существенная обязанность каждаго отдѣльнаго преподавателя.

Невозможность достать изучаемые предметы часто будетъ побуждать педагога довольствоваться при преподаваніи моделями, картинами и чертежами отсутствующихъ предметовъ. Такая наглядность не есть уже наглядность настоящая, а только полунаглядность, допускаемая нуждой. Главнѣйшее требованіе отъ искусственныхъ наглядныхъ пособій есть ихъ безукоризненная правильность. Плохо будетъ, если рисунки, ставящіе своею цѣлью изобразить предметъ, будутъ заключать такія черты и свойства, которыхъ нѣтъ въ дѣйствительныхъ предметахъ. Тогда они будутъ внушать ложныя представленія о дѣйствительности. А, между тѣмъ, такой недостатокъ нерѣдкость. И въ рисункахъ животныхъ и растеній встрѣчаются неправильности и въ историческихъ картинахъ. Въ послѣднихъ требуется особенная осмотрительность: нужно изображать дѣйствительно важные моменты событія, а не второстепенные, надлежащимъ образомъ разставить на картинѣ фигуры и придать имъ соотвѣтствующія положенія, соблюсти историческую правильность въ изображеніи одежды, обстановки и т. д. Вообще составители искусственныхъ наглядныхъ пособій должны владѣть обстоятельнымъ знаніемъ изображаемаго и не допускать порывовъ свободной фантазіи. Что всякіе рисунки должны быть въ достаточной мѣрѣ явственны—понятно; желательно, чтобы они были эстетичны.

При обученіи педагогу придется прибѣгать еще къ новому виду наглядности—умственной или по памяти. Она состоитъ въ томъ, что, при объясненіи дѣтямъ какихъ-нибудь общихъ отвлеченныхъ положеній, ссылаются на частные конкретные факты, болѣе или менѣе имъ знакомые. Такого рода наглядность естественно

необходима при многихъ предметахъ. Напр. нравственныя правила, взятыя сами по себѣ, могутъ быть недостаточно понятны, вразумительны для дѣтей. Желая сдѣлать ихъ болѣе доступными и дѣйствительными, мы переводимъ эти правила на рядъ отдѣльныхъ конкретныхъ фактовъ. Толкуя, по гражданской исторіи, о какомъ нибудь учрежденіи у другого народа, о чужихъ нравахъ и обычаяхъ, педагогъ, для лучшаго объясненія ихъ, часто ссылается на сродные факты изъ жизни своего народа, своей исторіи, предполагая ихъ извѣстными. Подобный пріемъ практикуется постоянно. Нѣтъ сомнѣнія, что такая наглядность гораздо ниже половинной; тамъ все же была картина или модель, которую можно было внимательно разсматривать, здѣсь одинъ умственный образъ, въ воспроизведеніи котораго могутъ оказаться большіе недочеты. Чтобы обращеніе къ наглядности по памяти имѣло успѣхъ, для этого необходимо дѣтскому уму быть достаточно снабженнымъ отдѣльными наблюденіями и фактами, умѣть вѣрно и живо воспроизводить ихъ по требованію педагога. Если же въ памяти дѣтей окажется мало подобныхъ фактовъ или хотя они и есть, да блѣдны, неотчетливы и туго воспроизводимы, то умственная наглядность встрѣтитъ существенныя препятствія. Тогда педагогу придется устнымъ разсказомъ подновлять, а то и создавать въ дѣтскомъ умѣ соотвѣтствующій конкретный фактъ; а это будетъ значить преподавать уже совсѣмъ не наглядно, опирать разъясненіе не на то, что дѣти сами наблюдали, а на тѣ образы, которые созданы ими на основаніи разсказа или описанія.

Наконецъ, не мѣшаетъ помнить, что рисованіе, черченіе, лѣпка, всякія ручныя работы, стоящія въ тѣсной связи съ содержаніемъ теоретическихъ курсовъ, всякое выраженіе внутренней умственной дѣятельности вовнѣ, какими бы то ни было знаками, способствуютъ выясненію и опредѣленію послѣднихъ, сообщаютъ имъ наглядность, а потому должны быть поощряемы.

Какъ скоро у дѣтей, отъ самостоятельнаго обращенія съ предметами, сложились отчетливыя представленія о различныхъ явленіяхъ, то ими и нужно пользоваться при обученіи. Было бы излишне показывать обучающимся самый предметъ или его изображеніе, когда они изучаемый предметъ видали много разъ и имѣютъ о немъ отчетливое представленіе. Въ подобныхъ случаяхъ примѣненіе полной или половинной наглядности указывало бы на пренебреженіе къ умственной самодѣятельности учащагося, на желаніе сдѣлать заново такую работу, которая окончена уже самими дѣтьми и окончена хорошо. Точно также нѣтъ достаточ-

ныхъ основаній къ тому, чтобы стараться все преподаваніе извѣстной науки вести наглядно. Чисто научное мышленіе есть мышленіе отвлеченное и къ нему постепенно должно подготовлять и приводить педагогическое преподаваніе. Поэтому какъ скоро замѣчаются у учащихся силы къ такому отвлеченному мышленію, то его и нужно практиковать. Наглядность есть не цѣль сама по себѣ, а только средство.

Наглядное обученіе понимаютъ иногда не только какъ методъ преподаванія, но и какъ особый предметъ въ ряду другихъ школьныхъ предметовъ. Наглядность, какъ способъ преподаванія, должна прилагаться ко всѣмъ предметамъ: къ ариѳметикѣ, къ родному языку, къ священной исторіи и т. д. Но кромѣ такого нагляднаго преподаванія всѣхъ предметовъ, по мнѣнію многихъ педагоговъ, нужно ввести въ школьный курсъ еще особый предметъ и его дѣйствительно вводили—наглядное обученіе. Содержаніе его опредѣляется различно: въ него входятъ бесѣды о вещахъ, находящихся въ классной комнатѣ, о геометрическихъ тѣлахъ, о растеніяхъ и животныхъ, о разныхъ производствахъ и мастерствахъ, о воздухѣ, водѣ, грозѣ и т. д. Цѣль такого предмета указывается также различная и нерѣдко весьма многосложная: уничтожить рѣзкость перехода отъ свободной, наполненной разнообразными впечатлѣніями, домашней жизни къ дѣятельности школьной, систематической, книжной; способствовать развитію органовъ внѣшнихъ чувствъ и рѣчи дѣтей, поступающихъ въ школу; систематизировать, исправить и пополнить принесенныя ими въ школу знанія; содѣйствовать развитію способности вниманія и т. д. Указывается тысяча благихъ слѣдствій отъ введенія въ школу нагляднаго обученія, какъ особаго предмета, и сообразно съ этимъ требуется даже, чтобы онъ занялъ центральное положеніе въ школьномъ курсѣ. „Смѣло нужно утверждать, что наглядное обученіе, какъ дающее главный матеріалъ для образующихся въ умѣ ребенка новыхъ представленій, какъ разъясняющее и дополняющее то, что уже знакомо ребенку—должно составлять центръ для всѣхъ остальныхъ предметовъ начальнаго курса. Около него должны группироваться и чтеніе, и письмо, и счетъ, и пѣніе и т. д., наглядное обученіе должно быть исходною точкою для этихъ занятій, давать для нихъ матеріалъ и управлять ихъ ходомъ“ (Рихтеръ, О наглядномъ обученіи, стр. 91). По мнѣнію Бунакова, наглядное обученіе есть одинъ изъ существенныхъ предметовъ въ народной школѣ“(Родной языкъ, стр. 47).

Подобныя представленія о наглядномъ обученіи, какъ о какой то всемогущей школьной панацеѣ, явно несостоятельны. На одинъ

предметъ взваливается такая задача, къ достиженію которой должна стремиться вся школа, всѣмъ своимъ строемъ и организаціей, Поддержаніе связи между дошкольнымъ и школьнымъ развитіемъ, развитіе рѣчи, вниманія, расширеніе и исправленіе принесенныхъ въ школу знаній и пр.—все это составляетъ задачу всѣхъ преподаваемыхъ предметовъ и должно достигаться всѣми ими сообща, школой въ цѣломъ, а не какимъ либо отдѣльнымъ предметомъ. Странно признавать такое широкое вліяніе только за наглядным обученіемъ. Что касается предполагаемаго объединенія и централизаціи школьнаго курса наглядным обученіемъ, то оно можетъ быть только искусственнымъ. Какая, напримѣръ, логическая связь между наглядным обученіемъ и пѣніемъ или письмомъ? Бунаковъ (Родной языкъ, стр. 21) старается такъ объединить преподаваніе родного языка и наглядное обученіе: знакомство съ отдѣльными предметами и обученіе грамотѣ; курсъ родиновѣдѣнія и чтеніе; очерки по отечествовѣдѣнію и естествознанію и чтеніе. Но гдѣ же здѣсь какое либо логическое соотношеніе между насильственно связываемыми предметами? Иное дѣло родной языкъ, а иное—родиновѣдѣніе и естествовѣдѣніе. Самый же главный недостатокъ нагляднаго обученія, какъ особаго предмета, есть отсутствіе собственнаго содержанія въ немъ и собственнаго метода. Когда мы говоримъ о какомъ либо учебномъ предметѣ, мы непремѣнно усвояемъ ему двѣ существенныя черты: самостоятельное содержаніе и самостоятельный методъ. Безъ этихъ двухъ свойствъ ни наука, ни учебный предметъ не мыслимы. У нагляднаго же обученія нѣтъ ни своего содержанія, ни своего метода, оно представляетъ собою сборъ клочковъ и отрывковъ изъ различныхъ областей знанія—естественной исторіи, физики, разнообразныхъ техническихъ производствъ и т. п. Съ чего въ немъ начинать и чѣмъ кончать—остается совершенно неизвѣстнымъ, никакихъ опредѣленныхъ границъ у него нѣтъ, оно можетъ распространиться на всю вселенную и можетъ ограничиться небольшой группой явленій; это такой предметъ, который не имѣетъ ни начала, ни конца своего бытія.

Въ самыхъ употребительныхъ, считавшихся въ свое время лучшими, руководствахъ по наглядному обученію, каковы Шельдона и Гардера, рѣшительно нѣтъ ни малѣйшаго логическаго порядка въ изложеніи и не можетъ быть, по самому существу дѣла. Въ нихъ непосредственно другъ за другомъ слѣдуютъ бесѣды о самыхъ разнообразныхъ вещахъ, между которыми нѣтъ никакого другого сходства, кромѣ того, что это нѣчто существующее; помѣщаются даже цѣлые отдѣлы, не дающіе никакихъ

знаній. Шельдонъ въ своей книгѣ („Предметные уроки“ стр. IX) прямо говоритъ, что „въ первомъ отдѣлѣ (состоящемъ изъ 22 уроковъ) не сообщается дѣтямъ никакихъ новыхъ свѣдѣній, такъ какъ цѣль его—возбудить только мыслительныя способности дѣтей, а не обогащать ихъ новыми знаніями“. Въ этомъ-то стремленіи педагоговъ—возбуждать умъ старыми знаніями—и берутъ свое начало знаменитыя изслѣдованія, обыкновенно фигурирующія въ учебникахъ по наглядному обученію: гдѣ находится потолокъ, полъ, для чего въ домѣ дѣлаются окна и двери, сколько ногъ у курицы, кошки и т. п. Нужно вѣдь ухитриться въ цѣломъ отдѣлѣ, состоящемъ приблизительно изъ 22 уроковъ, не сообщить ни одного новаго свѣдѣнія; поневолѣ будешь изслѣдовать, сколько ногъ имѣетъ курица.

Считать подобный безсистемный и безсвязный наборъ различныхъ клочковъ изъ различныхъ наукъ настоящимъ учебнымъ предметомъ и даже ставить его центромъ, объединеніемъ курса,—по меньшей мѣрѣ, неосновательно.. Такіе искусственные предметы могутъ быть выдумываемы въ безконечно большомъ числѣ, не вводить же всѣхъ этихъ самозванцевъ въ школу, да еще съ восторгомъ отъ безчисленныхъ, будто бы необходимо имъ принадлежащихъ, прекрасныхъ свойствъ.

Считая наглядное обученіе, какъ особый предметъ, явленіемъ совершенно несостоятельнымъ, можно допускать въ разное время наглядныя бесѣды. Онѣ очень умѣстны въ семьѣ. Отъ семейныхъ поученій и объясненій нельзя требовать систематичности, а потому такой безграничный и безсвязный предметъ въ семьѣ очень удобенъ. Въ школѣ наглядныя бесѣды могутъ имѣть мѣсто при открытіи учебнаго курса. Иногда дѣти приходятъ въ школу, совсѣмъ не зная школьной обстановки и школьныхъ порядковъ. Въ такомъ случаѣ наглядныя бесѣды объ окружающихъ предметахъ очень полезны. Наконецъ, при чтеніи школьныхъ книгъ и хрестоматіи не одинъ разъ встрѣтится нужда въ наглядныхъ бесѣдахъ для разъясненія непонятнаго. Вообще въ школахъ, съ крайне бѣднымъ и ничтожнымъ курсомъ, и отрывочныя безсистемныя наглядныя бесѣды могутъ быть полезны. Но только нужно помнить, что это простыя бесѣды, а не величать ихъ учебнымъ предметомъ, не сочинять изъ нихъ особой науки.

Глава XXII.

О примѣненіи школьнаго обученія къ нѣкоторымъ частнымъ направленіямъ мышленія образуемыхъ.

Кромѣ основныхъ началъ педагогическаго метода, заключающихся въ согласіи обученія съ общимъ ходомъ развитія наблюдательности и мышленія дѣтей, съ интересами образуемыхъ и съ принципомъ наглядности, дидакту необходимо имѣть въ виду еще нѣсколько частныхъ движеній мысли воспитываемыхъ, чтобы сообразовать сполна школьное обученіе съ состояніемъ ихъ ума. Такими частными началами можно назвать переходъ мысли отъ менѣе опредѣленнаго къ болѣе опредѣленному, отъ фактическаго къ умозрительному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ близкаго къ далекому и отъ конкретнаго къ отвлеченному.

1. Движеніе мысли отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному есть вполнѣ естественное направленіе въ дѣятельности нашего ума. Будемъ ли мы обозрѣвать свое развитіе, какъ единое и цѣлое, или будемъ наблюдать развитіе своихъ знаній по одному какому либо вопросу или предмету, и въ томъ и въ другомъ случаѣ мы замѣтимъ переходъ отъ неопредѣленныхъ представленій къ опредѣленнымъ. Знанія наростаютъ постепенно и приростъ знаній сказывается проясненіемъ нашего умственнаго капитала, его большею опредѣленностью. Со многими научными пріобрѣтеніями бываетъ такъ: нѣкоторые научные факты мы узнаемъ еще въ семьѣ, до поступленія въ школу; въ школѣ мы получаемъ свѣдѣніе, что есть особая наука, вѣдающая подобные факты, и, можетъ быть, нѣсколько ознакомимся съ самой наукой. При продолженіи образованія, при переходѣ изъ элементарной школы въ среднюю, мы встрѣтимся снова съ извѣстной намъ наукой и будемъ ею заниматься. Въ высшей школѣ та же наука можетъ предстать предъ нами еще одинъ разъ, а въ заключеніе мы можемъ выбрать эту науку предметомъ своихъ спеціальныхъ занятій и посвятить ей всю жизнь, отдать ей всѣ свои силы При такомъ повторяющемся изученіи науки наши свѣдѣнія по ней будутъ развиваться. Въ чемъ заключается ихъ развитіе? Одна изъ сторонъ его—превращеніе неопредѣленнаго знанія въ опредѣленное, мало опредѣленнаго въ болѣе опредѣленное. Сначала наше представленіе объ извѣстной наукѣ бываетъ краткимъ и неопредѣленнымъ: мы знаемъ, чѣмъ эта наука занимается, каковы ея части,

кое что знаемъ изъ самой науки и только. Ближайшаго знакомства съ наукой, болѣе точнаго представленія о ея содержаніи, методахъ, о важнѣйшихъ фактахъ, въ ней заключающихся, у насъ нѣтъ, все это приходитъ позднѣе. Чѣмъ болѣе мы изучаемъ науку, тѣмъ болѣе опредѣленно ее представляемъ. Толковый спеціалистъ имѣетъ наиболѣе опредѣленное представленіе о предметѣ своей спеціальности.

Педагогу въ занятіяхъ съ воспитываемыми нужно слѣдовать этому естественному росту нашихъ знаній. Задаваться совершенно невыполнимой задачей—сразу сообщить воспитываемому вполнѣ опредѣленное и точное понятіе о предметѣ, какъ скоро трактуемый предметъ нѣсколько сложенъ, не слѣдуетъ. Предметъ съ надлежащею полнотою и опредѣленностію обнимается только постепенно, послѣдовательно, неясные образы не вдругъ смѣняются отчетливыми. На первыхъ порахъ знакомства съ предметомъ достаточно наиболѣе рѣзкихъ разграниченій одного предмета отъ другого, тонкія степенныя различія можно и опустить.

Въ движеніи нашей мысли отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному педагогу нужно различать двѣ стороны дѣла: развитіе количественной опредѣленности и качественной. Количественная опредѣленность заключается въ увеличеніи числа знакомыхъ признаковъ предмета. Если мы знаемъ за предметомъ три свойства, то наше знаніе его имѣетъ опредѣленную ясность; если мы узнаемъ шесть свойствъ въ предметѣ, опредѣленность, отчетливость знанія возрастетъ; если мы будемъ знать десять свойствъ предмета, то представленіе этого предмета будетъ еще опредѣленнѣе. Чѣмъ больше знакомыхъ чертъ, тѣмъ выше опредѣленность представленія. Опредѣленность количественнаго характера прямо пропорціональна числу узнанныхъ признаковъ. Заботиться о развитіи одной количественной опредѣленности педагогу недостаточно. Свойства предмета бываютъ различныя: важныя и неважныя, существенныя и несущественныя. Не разбирая свойствъ предмета, педагогъ можетъ увеличивать знакомство воспитанника съ несущественными, не особенно характерными, чертами предмета; опуская важное и главное, выдвигать на первый планъ мелочи, второстепенное. Знаній будетъ много, но знанія будутъ малоцѣнны, мушки и букашки будутъ примѣчены, а слонъ пропущенъ. Нужно, чтобы возрастала опредѣленность знанія не только по количеству, но и по качеству. Съ самаго начала въ понятіе о предметѣ нужно включить черты важныя, характерныя и потомъ, прибавляя новыя, постепенно больше и больше выяс-

нять природу предмета, связь и относительное значеніе его различныхъ свойствъ. Такое возрастаніе опредѣленности понятія будетъ качественнымъ.

2). Есть движеніе мысли отъ фактическаго къ умозрительному. Это движеніе тѣсно связано съ предшествующимъ и выражаетъ его внутреннюю сторону: наши знанія должны возрастать не только въ опредѣленности, но и въ глубинѣ пониманія. При развитіи опредѣленности знаній имѣется дѣло по преимуществу съ отдѣльнымн фактами; при развитіи разумности въ усвоеніи дѣло касается главнымъ образомъ сопоставленія, связи фактовъ. Движеніе мысли отъ фактическаго къ умозрительному есть естественное движеніе въ развитіи нашего ума. Дитя начинаетъ почти хаотическимъ представленіемъ окружающаго: различія предметовъ выдѣлились для его сознанія мало, порядка въ явленіяхъ оно еще не замѣтило. Оно видитъ массу явленій, перепутывающихся, вліяющихъ другъ на друга, измѣняющихся и разобраться въ нихъ не можетъ. Потомъ, мало по малу, хаотическое состояніе исчезаетъ, міръ является болѣе или менѣе стройнымъ и упорядоченнымъ; внѣшняя сторона явленій узнана, ихъ сосуществованія, послѣдовательности и доступныя чувствамъ сходства опредѣлены. Но такое знаніе чисто внѣшнее: основныя пружины явленій, скрытая природа вещей остаются непостигнутыми. Можно очень хорошо знать, что, если лѣтомъ собираются тучи, то нерѣдко бываетъ громъ и молнія, идетъ дождь, растительность освѣжается и т. д., но можно въ то же время, отлично усвоивъ послѣдовательность указанныхъ фактовъ, не понимать причины, ихъ вызывающей и связывающей. На помощь являются науки и выясняютъ строеніе и смыслъ фактовъ въ отдѣльныхъ сферахъ бытія. Наше пониманіе міра становится связнымъ, болѣе или менѣе глубокимъ. Научное пониманіе фактовъ можетъ представлять множество ступеней, спеціалистъ съ теченіемъ своихъ занятій увеличиваетъ не только количество знаній, но и углубляетъ самое пониманіе ихъ. Отдѣльныя научныя знанія не даютъ еще полнаго пониманія окружающихъ явленій, отдѣльныя науки нерѣдко стоятъ особнякомъ, внѣ связи или мало связанныя съ другими. Чтобы пониманіе явленій было достаточно широко и глубоко, нужно взять явленія въ ихъ связи, нужно стараться подчинить ихъ немногимъ законамъ, нужно словомъ создать себѣ стройное міровоззрѣніе. Такое общее и чисто разумное знаніе, гдѣ факты играютъ только подчиненную роль, гдѣ эмпирическое знаніе есть только ступень къ пониманію явленій, составляетъ задачу философа. Дитя и философъ представляютъ два

образца отношенія къ вещамъ—неразумнаго и разумнаго, фактическаго и умозрительнаго.

Обращая вниманіе на указанный ходъ развитія нашей мысли, педагогъ долженъ содѣйствовать и облегчать его во всѣхъ частныхъ случаяхъ. Сразу дать вполнѣ глубокое пониманіе явленій учащемуся невозможно, оно достигается постепенно. Но въ разумномъ свѣтломъ взглядѣ на міръ все дѣло. Знаніе фактовъ самихъ по себѣ, какъ бы оно обширно и обстоятельно ни было, далеко еще не составляетъ всего знанія. Правда, нерѣдко мы ограничиваемся и должны ограничиваться знаніемъ чисто эмпирическимъ: въ грамматикѣ мы иногда не въ состояніи объяснить, почему нужно держаться такого-то правила; даже высшіе основные законы науки (напр. законъ тяготѣнія, законы ассоціаціи душевныхъ явленій) суть чисто эмпирическія обобщенія; но, тѣмъ не менѣе, фактическое знаніе есть только начало знанія, внѣшняя сторона его; пониманіе смысла и причинъ фактовъ, пониманіе ихъ связи—вотъ истинная задача обученія. Прекрасно сказалъ Гете: „da habt ihr die Theile in der Hand, fehlt leider nur—das geistige Band“ (можно такъ передать: они прекрасно знаютъ факты; но, къ сожалѣнію, ихъ знанію не достаетъ одного—пониманія связи фактовъ). Несомнѣнно, что при обученіи изъ-за фактическаго, эмпирическаго знанія часто теряютъ изъ вида его глубокое и серьезное пониманіе. Въ доброе старое время педагоги иногда откровенно говорили, что учащемуся въ низшей и даже средней школѣ и невозможно часто понимать то, что онъ учитъ: учите, говорили они юношеству, а поймете послѣ. Древняя педагогія какъ будто бы дѣлила знаніе на два различные вида: безсмысленное и со смысломъ. Въ настоящее время такъ не дѣлятъ, но тѣмъ не менѣе отъ фактическаго къ умозрительному идутъ не особенно охотно и быстро. Конечно, для того, чтобы разумно знать что нибудь, нужно знать фактическую сторону дѣла; далѣе, невозможно, какъ замѣчено выше, сразу дать учащемуся глубокое пониманіе фактовъ. Отсюда слѣдуетъ, что пренебрегать фактической стороной при обученіи нельзя; нельзя также и философствовать съ учащимися, не обращая вниманія на ихъ возрастъ и развитіе. Но необходимо постепенно вскрывать смыслъ и значеніе фактовъ и углублять пониманіе ихъ. Въ этихъ видахъ, при знакомствѣ съ матеріаломъ наукъ, нужно озаботиться усвоеніемъ фактовъ въ связи—съ обстановкой, т. е. современными фактами, съ предъидущими и послѣдующими. Знаніе отдѣльнаго, безсвязнаго, не пріуроченнаго ни къ какой группѣ явленій, факта не есть настоящее знаніе; нужно озаботиться выясненіемъ при-

чинъ и основаній факта, для чего полезно, если возможно, разлагать фактъ на составляющіе его элементы; весьма полезно обращать вниманіе не только на связь отдѣльныхъ фактовъ, но и цѣлыхъ группъ фактовъ между собою, цѣлыхъ областей знанія. Полезно изъ сферы одной науки заглядывать въ сферу другой, ближайшей и близкой, и данныя одной приводить въ связь съ данными другой. Степень разумности усвоенія знаній необходимо должна быть различная, примѣнительная къ возрасту и развитію учащихся, и постепенно должна увеличиваться. Но нѣтъ такой ступени въ обученіи, которая исключала бы всякую разумность; совсѣмъ неразумнаго усвоенія допускаемо быть не должно. Когда вопросъ идетъ о чисто эмпирическомъ усвоеніи, то и тамъ можетъ быть нѣкоторая доля разумности, возникающая отъ разнообразнаго сопоставленія фактовъ.

3). Движеніе мысли отъ извѣстнаго къ неизвѣстному и соотвѣтствующее ему обученіе кажутся на столько простыми и очевидными, что и распространяться по этому поводу было бы, повидимому, излишнимъ. Но въ жизни школы, въ исторіи развитія учащихся это движеніе мысли имѣетъ такое большое значеніе, что на его примѣненіяхъ и отступленіяхъ отъ него нужно остановиться.

Ничего, кажется, не можетъ быть проще, какъ выполнить требованіе—перехода въ обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Позднѣйшія знанія, очевидно, должны примыкать къ раннѣйшимъ, на нихъ основываться; новое должно сочетаться со старымъ, неизвѣстное постепенно развиваться изъ извѣстнаго. Кто же будетъ давать новое знаніе, основывая его на томъ, что также неизвѣстно? Нанизывать неизвѣстное на неизвѣстное значитъ учить очень плохо, все равно, какъ плохо доказывать, основывая гипотезу на гипотезѣ. А, между тѣмъ, выдержать вполнѣ это требованіе—переходить постоянно отъ извѣстнаго къ неизвѣстному—не всегда легко учителю. Въ народныхъ школахъ приходятъ къ учителю дѣти, ему совершенно незнакомыя, потому что никакого вступительнаго экзамена на бываетъ. Все, что учитель можетъ сказать о пришедшихъ къ нему дѣтяхъ, это то, что они не умѣютъ читать, писать и т. д. Но такое знаніе дѣтей очень недостаточно, такъ какъ оно чисто отрицательнаго характера, оно, при частныхъ занятіяхъ учителя съ учениками, при частныхъ его объясненіяхъ, не можетъ предохранить отъ ошибки—основывать неизвѣстное на неизвѣстномъ же. Учитель легко можетъ подумать, что извѣстныя представленія есть у дѣтей, а ихъ на самомъ дѣлѣ нѣтъ; онъ можетъ предполагать извѣстныя

представленія ясными для дѣтей, а между тѣмъ они очень спутаны. Подобная ошибка повлечетъ за собой то, что учитель, для обоснованія какого-либо неизвѣстнаго дѣтямъ свѣдѣнія, сошлется на другое, столь же неизвѣстное. Чтобы избѣжать такихъ ошибокъ, учитель тщательно долженъ изучить личность каждаго, поступившаго къ нему, ученика, узнать, что онъ именно принесъ съ собой въ школу, какія группы представленій у него сильны и отчетливы, а какія слабы. Онъ долженъ взять въ свои руки нить психическаго развитія своего ученика, окончившуюся на извѣстномъ мѣстѣ при поступленіи въ школу, и непрерывно продолжать выпрядать ее, нигдѣ и ни въ чемъ не обрывая; новое должно плотно примыкать къ старому. Но пріобрѣсть такое тщательное знаніе личности каждаго ученика, поступившаго въ школу, учителю очень трудно, если учениковъ нѣсколько десятковъ, какъ это обыкновенно бываетъ. А нѣтъ тщательнаго знанія личности учениковъ, исторіи ихъ индивидуальнаго развитія— учитель ничѣмъ не застрахованъ отъ возможности переходить въ обученіи къ неизвѣстному отъ такого же неизвѣстнаго. Въ обученіи грамотѣ и счету учитель еще можетъ предохранить себя отъ указанной ошибки строгою послѣдовательностью въ изложеніи учебнаго предмета; но какъ только онъ перешелъ къ наглядным бесѣдамъ, къ урокамъ по Закону Божію, къ чтенію школьной книги, опасность будетъ угрожать на каждомъ шагу, потому что перечисленныя упражненія очень сложны, возбуждаютъ много вопросовъ, касаются множества разныхъ вещей, и близкихъ и далекихъ, и чувственныхъ и духовныхъ, и личной жизни и общественной жизни, заключить ихъ въ строго опредѣленныя рамки невозможно.

Въ школахъ, въ которыя учащіеся принимаются по экзамену и переводятся изъ класса въ классъ также по опредѣленному экзамену, обсуждаемая ошибка представляется менѣе возможной: подготовка, уровень знаній точно опредѣляется программами, менѣе положеннаго знать нельзя. Но нарушеніе правила— при обученіи переходи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному—бываетъ и въ этихъ школахъ. Экзамены, и вступительные и переводные, никогда не могутъ дать обстоятельнаго знакомства съ знаніями личности: они всегда бываютъ очень короткими и касаются только результатовъ умственной работы—владѣетъ или не владѣетъ извѣстное лицо извѣстнымъ количествомъ знаній. А какъ добыты эти знанія, нѣтъ ли въ ихъ связи гдѣ пробѣловъ, усвоены они вполнѣ прочно или нахватаны наскоро, исключительно для экзамена, вообще какую умственную силу, какого склада и ха-

рактера представляетъ собою извѣстный ученикъ—все это остается или совершенно не разъясненнымъ на экзаменахъ или затрогивается ими очень мало. А при такомъ недостаточномъ знакомствѣ съ свѣдѣніями личности какъ не погрѣшить, руководя умственнымъ развитіемъ ея? Правда, по поступленіи ученика въ школу, учитель имѣетъ возможность пополнить свои свѣдѣнія объ ученикѣ, занимаясь съ нимъ; но узнать умственное состояніе каждаго ученика обстоятельно, при нѣсколькихъ десяткахъ учащихся въ классѣ, онъ не можетъ, хотя бы и старался. Въ школахъ, имѣющихъ много классовъ, обыкновенно бываетъ такъ, что учащійся, переходя изъ класса въ классъ, попадаетъ къ новымъ учителямъ, которые его совсѣмъ не знаютъ. Учитель, добившійся нѣкотораго опредѣленнаго представленія о степени развитія и обстоятельности знаній своего ученика въ теченіе года или двухъ занятій съ нимъ, долженъ бываетъ передать его на руки своего собрата по преподаванію, чтобы и тотъ продѣлалъ съ нимъ то же самое, т. е. мало-по-малу, кое-какъ узналъ его и, едва узнавъ, передалъ на руки третьему собрату, для повторенія той же операціи въ третій разъ. Такимъ образомъ учащійся серьезно не изучается ни однимъ изъ учителей. Всѣ они въ большей или меньшей степени трактуютъ его не какъ опредѣленную личность, а просто какъ ученика, съ общими ученическими свойствами, безъ какихъ-либо индивидуальныхъ. Какъ же при такихъ неопредѣленныхъ представленіяхъ объ учащихся не погрѣшить противъ правила—переходи, обучая, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному? Учитель легко можетъ счесть извѣстнымъ учащимся то, что имъ на самомъ дѣлѣ неизвѣстно. Мы уже не говоримъ о тѣхъ случаяхъ, когда учитель прямо наталкивается на пробѣлъ въ знаніяхъ своихъ учениковъ и отказывается пополнять его, самъ связанный опредѣленной программой, необходимостью пройти въ извѣстное время назначенную часть курса. Тогда онъ прямо заявляетъ учащимся, что это они *должны были знать* еще въ предъидущемъ классѣ, у другого учителя, и что онъ, по части замѣченнаго пробѣла въ знаніяхъ учащихся, умываетъ руки.

Къ сказанному нужно прибавить, что каждый учитель отдѣльнаго предмета имѣетъ дѣло не съ отдѣльною стороною ума своего питомца—математикъ съ математическою, историкъ съ группою историческихъ свѣдѣній, грамматикъ—грамматическихъ и т. д. и не только съ однимъ умомъ питомца, но каждый учитель обращается къ цѣлой личности учащагося, воздѣйствуетъ на всего человѣка, а не на одну какую-либо его сторону. Пред-

полагать, что сфера вліянія и соприкосновенія учителя съ ученикомъ строго ограничена преподаваемымъ предметомъ и никогда не переступаетъ предѣловъ знаній извѣстнаго класса, было бы очень странно: предъ учителемъ сидятъ не пучки извѣстныхъ знаній, а живые люди, да и самъ учитель не есть ходячая грамматика или исторія, а также живая цѣльная личность. Это обстоятельство значительно усложняетъ дѣло. Разъ учитель обращается къ цѣлой личности учащихся и вліяетъ на все ихъ развитіе, онъ, чтобы вести его непрерывно, переходить къ неизвѣстному отъ извѣстнаго, долженъ быть обстоятельно знакомъ не только съ положеніемъ знаній учащихся по извѣстному предмету, но и со всей исторіей ихъ личнаго развитія. А подобными знаніями о своемъ ученикѣ учитель совсѣмъ не владѣетъ, обыкновенно онъ не знаетъ даже, изъ какого именно круга общества вышелъ его ученикъ [1]).

Каковы же результаты такого положенія дѣла?

Первый результатъ—это нарушеніе единства въ развитіи личности, нарушеніе органической цѣлостности развитія. Наиболѣе рѣзко указываемый недостатокъ выражается въ отсутствіи правильнаго соотношенія, гармоніи между семейнымъ и школьнымъ образованіемъ. Съ поступленіемъ въ школу, ходъ развитія личности довольно круто обрывается и начинаетъ отправляться отъ новыхъ данныхъ и по новому пути. Нерѣдко за все время школьнаго обученія семейныя вліянія и условія жизни дисгармонируютъ съ школьными, отчего по необходимости воспитываемая личность нѣсколько двоится: въ семьѣ она такова, въ школѣ другая. Частнѣе указываемый недостатокъ обнаруживается множествомъ отдѣльныхъ затрудненій для учащагося: онъ бываетъ не въ состояніи усвоить надлежащимъ образомъ даваемыя объясненія, понимаетъ ихъ смутно, неясно, дальнѣйшія свѣдѣнія, опирающіяся на такія объясненія, также становятся не совсѣмъ ясными. Словомъ, какъ будто туманъ разстилается надъ всѣмъ преподаваемымъ предметомъ. Учащійся можетъ вступить въ борьбу съ нѣкоторою непонятностью даваемыхъ объясненій и, при помощи лучше подготовленныхъ товарищей и благодаря своимъ усиліямъ, онъ можетъ покрыть оказавшіеся въ знаніяхъ недочеты. Но если у него собственной энергіи мало, а помощь со стороны не является, то, побившись нѣкоторое время, онъ приходитъ къ грустному сознанію невозможности надлежащимъ образомъ усвоить изучаемый предметъ. Онъ видитъ, что това-

[1]) Систематическіе методы всесторонняго изслѣдованія учащихся изложены въ гл. XVIII настоящей книги.

рищи его, не дѣлающіе такихъ усилій, какія дѣлаетъ онъ, усвояютъ хорошо, онъ же не можетъ усвоить. Значитъ, онъ неспособенъ. Такое сознаніе вещь весьма нежелательная при обученіи: бодрость духа, довѣріе къ своимъ силамъ, увѣренность въ возможности преодолѣнія трудностей необходимы для хорошаго успѣшнаго ученья. Принимая во вниманіе важность при обученіи перехода къ неизвѣстному отъ извѣстнаго и трудность добросовѣстно выполнить это требованіе, мы можемъ сказать съ Бэномъ: „всякій учитель, сознательно нарушающій такое ясное требованіе, безнадежно плохъ, а учитель, который бы могъ, положа руку на сердце, сказать, что онъ ни разу не нарушилъ этого закона, заслуживалъ бы безсмертной славы“ (Воспитаніе какъ предметъ науки, 110).

4) Наша мысль въ своемъ естественномъ развитіи переходитъ отъ близкаго къ далекому. Одинъ изъ самыхъ ревностныхъ защитниковъ требованія переходить въ обученіи отъ близкаго къ далекому былъ Песталоцци. Онъ разсуждалъ такъ: міръ является намъ въ видѣ цѣлаго моря смутныхъ представленій. Дѣло обученія—помочь разобраться въ этомъ хаосѣ, соединить однородное, выдѣлить разнородное и такимъ образомъ сдѣлать наши понятія о мірѣ ясными и отчетливыми. Наше знаніе о мірѣ идетъ отъ спутанности къ опредѣленности, отъ опредѣленности къ ясности, отъ ясности къ раздѣльности. Эта постепенность въ развитіи нашихъ знаній о мірѣ очень много зависитъ отъ физической близости или отдаленности предметовъ. Человѣкъ, какъ физически живое существо, есть нечто иное, какъ его пять чувствъ. Поэтому ясность или темнота его понятій существенно зависитъ отъ близости или отдаленности внѣшнихъ предметовъ, дѣйствующихъ на его органы внѣшнихъ чувствъ (Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей, письмо VI).

Начиная во всѣхъ возможныхъ случаяхъ обученіе съ ближайшаго, мы, несомнѣнно, весьма много оживляемъ преподаваніе. Если одна изъ задачъ обученія есть созданіе правильнаго взгляда на внѣшній міръ, то, конечно, нужно, прежде всего, научить правильно относиться къ тому міру, съ которымъ мы постоянно обращаемся, который у насъ подъ руками, на насъ постоянно дѣйствуетъ. Нѣтъ особенной мудрости въ такой постановкѣ дѣла: научить тому, что далеко отъ насъ, чего мы, можетъ быть, никогда не увидимъ, и не научить тому, среди чего мы живемъ. Поэтому родиновѣдѣніе въ самомъ обширномъ смыслѣ, въ самыхъ разнообразныхъ отношеніяхъ, должно составлять видный предметъ школьнаго обученія, и, частнѣе, та именно мѣстность родины, въ

которой мы живемъ. Кромѣ того, вполнѣ наглядное преподаваніе много зависитъ отъ соблюденія правила начинать обученіе съ ближайшихъ предметовъ.— Согласно съ природой преподоваемыхъ предметовъ, въ однихъ разсматриваемое правило можетъ примѣняться больше, въ другихъ меньше, или же оказаться даже совсѣмъ неприложимымъ. Въ географіи или естественной исторіи оно имѣетъ полное примѣненіе, въ ариѳметикѣ никакого. Основныя географическія и естествонаучныя представленія обязательно должны быть составлены на основаніи изслѣдованія ближайшей мѣстности, ея растеній и животныхъ. Ходить за примѣрами въ далекія страны, когда они въ изобиліи подъ рукой, излишне и не разумно. Объемъ примѣненія правила, очевидно, долженъ быть сообразенъ съ задачами науки. Наиболѣе приложимо это правило къ географіи; но если бы географъ слѣдовалъ только одному этому правилу, онъ никогда не выполнилъ бы задачъ своей науки. Близкихъ предметовъ, о которыхъ можно разсуждать съ географической точки зрѣнія, очень много, такъ что, преподавая географію, можно застрять, напримѣръ, въ окрестностяхъ Петрограда и дальше Черныхърѣчекъ и Ждановокъ не уйти въ нѣсколько лѣтъ школьнаго обученія. Переходъ отъ близкаго къ далекому, отъ видимыхъ предметовъ къ невидимымъ долженъ же быть совершенъ и затягивать его, въ видахъ педантичнаго примѣненія методологическаго правила и съ явнымъ ущербомъ для существенныхъ задачъ преподаваемаго предмета, не годится.

При обсужденіи разсматриваемаго правила нужно обратить вниманіе еще на одинъ пунктъ—какъ понимать это правило, буквально, только физически, или еще въ переносномъ смыслѣ, психически? Песталоцци понималъ его буквально и подъ близостью и далекостью предметовъ онъ разумѣлъ исключительно физическую близость или далекость. Поэтому онъ утверждалъ, что самыя первыя упражненія для дѣтскаго ума должны заключаться въ ознакомленіи дитяти съ органами собственнаго тѣла. Ближе къ намъ тѣла нѣтъ никакого другого предмета. Онъ написалъ даже соотвѣтствующій учебникъ (Buch der Mütter). Такое пониманіе нельзя признать правильнымъ. Если въ буквальномъ смыслѣ держаться правила—переходи въ обученіи отъ близкаго къ далекому—то въ теченіе многихъ лѣтъ нельзя будетъ выйти за предѣлы комнаты, дома. Тѣло очень близко человѣку, но еще ближе душа, наши мысли, наши чувствованія, наши горе и радость. Поэтому, на правахъ ближайшаго предмета, слѣдуетъ начинать обученіе не съ анатоміи и физіологіи, а съ психологіи и логики. Ознакомивъ съ душой и тѣломъ человѣка, слѣдуетъ переходить

къ одеждѣ, обуви, пищѣ и питью, свѣту и теплотѣ, устройству мебели, дома и т. д. На небольшомъ пространствѣ, очень близко отъ себя, мы найдемъ тысячи самыхъ разнородныхъ явленій, которыхъ не узнать намъ во вѣкъ. Очевидно, понимать правило исключительно въ буквальномъ, физическомъ смыслѣ неудобно. Буквальный смыслъ правила—эта меньшая часть смысла и, притомъ, подлежащая значительному ограниченію со стороны другихъ педагогическихъ правилъ и задачъ. Существенный смыслъ правила—психическій: начинай обученіе съ такихъ предметовъ, которые ближе, сроднѣе уму ребенка, легче возбуждаютъ и привлекаютъ его интересъ, и постепенно переходи къ предметамъ менѣе интереснымъ, болѣе труднымъ. Самая физическая близость предметовъ важна, между прочимъ, психически: дѣти съ большимъ интересомъ относятся къ тѣмъ предметамъ, которые могутъ видѣть, трогать и т. д.

5) Наконецъ, нужно обратить вниманіе на движеніе мысли отъ конкретнаго къ отвлеченному. Смыслъ и значеніе этого мыслительнаго движенія выяснены въ теоріи нагляднаго обученія (гл. XXI), здѣсь же мы укажемъ лишь на нѣкоторыя средства для облегченія мысли при переходѣ ея отъ нагляднаго къ отвлеченному. Въ подобныхъ случаяхъ нужно позаботиться, чтобы свойство, которое нужно отвлечь отъ совокупности другихъ, имѣло какую либо притягательную силу для ума образуемаго, и чтобы было разсмотрѣно достаточное число предметовъ съ такимъ свойствомъ.

Предположимъ, что ребенокъ знакомъ съ апельсиномъ, какъ цѣлымъ предметомъ, и мы желаемъ, чтобы онъ остановилъ свое вниманіе только на одномъ свойствѣ цѣлаго—или, что то же, отвлекъ (абстрагировалъ) это свойство отъ цѣлой совокупности свойствъ предмета—именно на цвѣтѣ апельсина. Цвѣтъ апельсина, по мнѣнію ребенка, можетъ быть нисколько недостопримѣчателенъ, онъ цѣнитъ въ апельсинѣ, главнымъ образомъ, вкусъ и ароматъ и остановить свою мысль только на цвѣтѣ апельсина, не припоминая его вкуса и аромата, ему трудно. Задачу отвлеченія онъ выполнилъ бы гораздо легче, если бы мы попросили его сосредоточиться на видномъ, главнѣйшемъ свойствѣ апельсина—ароматѣ или вкусѣ. Подъ этимъ свойствомъ ребенокъ по преимуществу представляетъ апельсинъ; для него апельсинъ почти равенъ извѣстному вкусу и аромату, а потому выдѣлить эти свойства изъ прочихъ ему сравнительно легко. Если мы желаемъ отвлеченія именно указаннаго свойства—цвѣта апельсина, то должны пробудить какой-либо интересъ въ умѣ

ребенка къ этому свойству. Если мы наведемъ его на мысль, что цвѣтъ апельсина можетъ служить средствомъ распознаванія качества апельсина, его вкуса и аромата,—королекъ-ли онъ, или не королекъ,—тогда его вниманіе энергичнѣе и дольше будетъ сосредоточиваться на цвѣтѣ, и процессъ отвлеченія, хотя еще и не совсѣмъ въ чистомъ видѣ, начнетъ совершаться. Вообще выдѣленіе одного свойства изъ совокупности другихъ для ребенка, слабаго въ отвлеченіи, всегда нужно достаточно мотивировать, напр. вредомъ или пользой этого свойства, его внѣшнею эффектностью, теоретическою важностью этого свойства въ ряду другихъ и т. п. Предметъ, изъ цѣлостности котораго отвлекается данное свойство, долженъ быть подъ рукой, чтобы не было препятствій къ отчетливому представленію отвлекаемаго свойства. Если въ предметѣ есть свойство болѣе эффектное, болѣе характерное, чѣмъ подлежащее отвлеченію, то процессъ отвлеченія встрѣтитъ нѣкоторыя затрудненія.

Указаннымъ пріемомъ отвлеченіе совершается еще не вполнѣ. У воспитываемаго всегда останется естественное стремленіе извѣстное свойство предмета представлять вмѣстѣ съ другими свойствами, если выдѣленіе даннаго свойства произошло только отъ одного цѣлаго, отъ одной совокупности признаковъ. Если же мы побудимъ его выдѣлить указанное свойство изъ многихъ сходныхъ предметовъ, тогда отвлеченіе совершится лучше, тверже. Ребенокъ, получившій понятіе о круглой формѣ отъ разсмотрѣнія опредѣленныхъ монетъ, естественно, въ силу законовъ ассоціаціи душевныхъ явленій, будетъ стремиться представлять свойство круглоты вмѣстѣ съ другими свойствами монетъ. Но если мы укажемъ ему множество круглыхъ предметовъ, монеты разнаго металла и величины, деревянные кружки изъ разнаго дерева, солнце, луну, колеса, бумажные кружки, начертимъ ему круги на бумагѣ и доскѣ различными красками и различныхъ величинъ и во всѣхъ этихъ предметахъ привлечемъ его вниманіе именно къ круглой формѣ и побудимъ ее выдѣлить отъ смежныхъ признаковъ, тогда круглая форма выдѣлится вполнѣ отъ другихъ свойствъ—матеріала круглыхъ предметовъ, ихъ величины, цвѣта и т. д.—и явится чистымъ отвлеченіемъ, если только у воспитываемаго не будетъ какихъ-либо особенныхъ побужденій слить форму круга съ какимъ-нибудь отдѣльнымъ круглымъ предметомъ. Такое чистое отвлеченіе будетъ уже не индивидуальнымъ, а общимъ, т. е., извѣстное свойство, выдѣленное изъ совокупности другихъ, будетъ принадлежать не одному предмету, а многимъ.

Глава XXIII.

Связность и объединенность учебнаго курса.

Какъ скоро въ школѣ преподается нѣсколько учебныхъ предметовъ, то сейчасъ же и возникаетъ вопросъ о связности и объединенности курса. По мѣрѣ увеличенія числа и разнородности преподаваемыхъ предметовъ, этотъ вопросъ будетъ получать большее и большее значеніе и въ то же самое время представлять все большія и большія трудности. Онъ заключается въ томъ, что неудобно преподаваемые предметы разбрасывать, оставлять въ сознаніи учащихся отдѣльно другъ отъ друга. Преподаваемые предметы, имѣя каждый свое содержаніе и методъ, естественно образуютъ въ умѣ отдѣльныя, несвязанныя одна съ другой, группы представленій и понятій, они другъ друга не поддерживаютъ, существуя каждый самъ по себѣ, совершенно самостоятельно. Такая разбросанность курса, разъединенность между изучаемыми предметами весьма неудобна: цѣльной системы знанія тогда не получится, умъ представляется какъ бы разбитымъ на нѣсколько круговъ и направленій, а его единство исчезаетъ. Погрузившись въ одну сферу знаній, онъ не видитъ естественнаго перехода въ другой, всѣ другія какъ будто для него лишни, ненужны, пока онъ занимается этой; оставивъ ее и перешедши къ другой, онъ совсѣмъ забываетъ про первую и т. д. Съ потерей теоретическаго, умственнаго единства ослабляются и вообще единство, стройность, цѣльность личнаго самосознанія, потому что въ общемъ самосознаніи личности теоретическое единство занимаетъ видное мѣсто. Воспитательное вліяніе на человѣка отдѣльныхъ предметовъ, вслѣдствіе отсутствія связи между ними, также ослабляется, каждый предметъ исключительно дѣйствуетъ за свой собственный счетъ, нисколько неподдерживаемый другими, и самъ, въ свою очередь, не поддерживаетъ другихъ. Дѣйствіе является разрозненнымъ, а потому ослабленнымъ. По латинской поговоркѣ, concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur (единодушіе укрѣпляетъ малое, раздоръ же разрушаетъ великое). Хотя здѣсь говорится о несогласіи, о раздорѣ, но и простое отсутствіе единства и гармоніи также ослабляетъ дѣятельность. Въ школьномъ курсѣ „все должно касаться одно другого, одно чрезъ другое должно расти и зрѣть“.

Связь предметовъ школьнаго курса представляется въ весьма различныхъ формахъ, имѣющихъ и совершенно различное педа-

гогическое значеніе. На первомъ мѣстѣ нужно поставить механическое объединеніе преподаваемыхъ предметовъ, какъ самое простое, незатѣйливое. Оно состоитъ въ томъ, что къ какому либо учебному матеріалу, выбранному подчасъ болѣе или менѣе случайно, присоединяются самыя разнообразныя свѣдѣнія, имѣющія только внѣшнюю связь съ даннымъ матеріаломъ, вслѣдствіе чего и возникаетъ объединеніе только механическое, а на самомъ дѣлѣ, вмѣсто дѣйствительнаго объединенія, царитъ логическій хаосъ. Читается, напримѣръ, разсказъ подъ заглавіемъ „Петръ на чужбинѣ“ и по поводу этого „Петра на чужбинѣ“ сообщаются свѣдѣнія объ ап. Петрѣ, Петрѣ Аміенскомъ, Петрѣ Великомъ и обо всѣхъ другихъ историческихъ Петрахъ; заходитъ тутъ рѣчь о трубачѣ, и по этому поводу разсказывается о музыкальномъ искусствѣ и т. д. Одинъ нѣмецкій педагогъ Шнель въ своей книгѣ „Планъ концентраціи“ (1860 г.) старался придать такому механическому объединенію учебнаго курса видъ системы. При чтеніи статьи „О трехъ золотыхъ рыбкахъ“ онъ предлагалъ слѣдующія занятія въ теченіе недѣли: выспрашиваніе этой статьи; бесѣда о четвертой заповѣди съ присоединеніемъ соотвѣтствующихъ библейскихъ изреченій; объясненіе синонимовъ: слушаться, повиноваться и др.; составленіе предложеній, въ которыя входятъ эти слова; черченіе рыбы; объясненіе словъ, сложныхъ съ словомъ рыба; черченіе невода; пѣсня „о мыши бѣлаго цвѣта“, загадки о рыбѣ, черченіе удочки, сравненіе рыбы съ мышью и т. п. Къ притчѣ „О домохозяинѣ, насадившемъ виноградникъ, и о виноградаряхъ“ присоединены бесѣды о міровѣдѣніи вообще и отчасти о родиновѣдѣніи, о различныхъ занятіяхъ людей по лѣсоводству, земледѣлію, садоводству, луговодству, горному промыслу, подробныя свѣдѣнія о винодѣліи и виноградѣ.

Такое хаотическое объединеніе сообщаемыхъ свѣдѣній очень наивно, но способъ такого объединенія учебнаго курса практиковался и практикуется въ низшихъ, а отчасти и въ среднихъ школахъ: изъ курса выбирается одинъ предметъ, признаваемый самымъ главнымъ и существеннымъ, и къ нему, насильно и искусственно, присоединяются другіе, какъ второстепенные и дополнительные. Въ низшихъ школахъ такими объединяющими предметами были наглядное обученіе и обученіе грамотѣ (такъ называемыя, нормальныя слова съ картинками, по методу Фогеля—Беме), въ среднихъ—древніе языки, естественныя науки, математика. Такимъ способомъ внутренняя, логическая объединенность курса почти совсѣмъ не достигалась, потому что преподаваемые предметы имѣли много различій, а соприкосновенія и связь между ними были довольно

случайными и внѣшними. Если же педагогъ, тѣмъ не менѣе, стремился поставить ихъ въ ближайшее взаимоотношеніе, крѣпче соединить другъ съ другомъ, то онъ могъ это сдѣлать лишь съ ущербомъ для цѣльности и связности второстепенныхъ предметовъ въ пользу главнаго: второстепенные предметы настолько имѣли право существовать, насколько они поясняли главный, сами по себѣ они теряли право на мѣсто въ школьномъ курсѣ, а составляли лишь простую обстановку главнаго. Отъ такого объединенія всегда бывало гораздо больше вреда, чѣмъ пользы, такъ какъ второстепенные предметы не проходились сколько—нибудь связно и основательно, по нимъ учащіеся получали только обрывки знаній. Иногда же старались концентрировать чисто искусственными схемами, каковы домъ, общество, или понятіями слишкомъ широкими, слишкомъ много захватывающими предметовъ, а потому ихъ недостаточно связывающими, каковы человѣкъ, природа, Богъ [1])

Второй видъ объединенія учебнаго курса есть система концентровъ. Что это за система?

Когда въ воду, представляющую собою совершенно гладкую, неподвижную поверхность, бросятъ камень, то на поверхности воды появляются круги, которые становятся все шире и шире, пока не дойдутъ до берега. Каждый послѣдующій кругъ, какъ болѣе широкій, заключаетъ въ себѣ предыдущій, а послѣдній кругъ—всѣ предшествующіе. Центръ всѣхъ этихъ круговъ—одинъ, то мѣсто, въ которое брошенъ камень. Это физическое явленіе педагоги стараются воспроизвести въ мірѣ психическомъ при обученіи. Концентрическое расположеніе учебнаго предмета это такое расположеніе, по которому матеріалъ, подлежащій усвоенію, разбивается на постепенно расширяющіеся круги—три, четыре, причемъ каждый послѣдующій кругъ заключаетъ въ себѣ предыдущій. Первый кругъ долженъ въ сжатомъ видѣ содержать весь предметъ, всѣ его основные элементы, такъ что всѣ послѣдующіе круги будутъ повтореніемъ перваго, его пріемовъ и процессовъ, на постепенно усложняющемся и увеличивающемся матеріалѣ. Понятно, что каждый предыдущій кругъ долженъ достаточно приготовлять къ занятіямъ послѣдующимъ кругомъ. Если, напримѣръ, грамматика будетъ изложена въ такомъ видѣ: сначала будетъ изученъ составъ простого предложенія, при чемъ даны свѣдѣнія о существительномъ, мѣстоименіи, глаголѣ; потомъ будетъ изученъ

[1]) См. брошюру H. Müller, Konzentrationin konzentrischen Kreisen, Langensalza, 1904 (въ Pädagogisches Magazin, herausgegelen Fr, Mann).

составъ сложнаго предложенія, причемъ всѣ предыидущія свѣдѣнія не только будутъ повторены, но и пополнены добавочными сообщеніями о глаголѣ, существительномъ, другихъ частяхъ рѣчи; наконецъ, грамматика будетъ пройдена систематически, сначала этимологія, а потомъ синтаксисъ, все прежнее снова повторится и пополнится; то такое изложеніе грамматики будетъ изложеніемъ въ формѣ трехъ концентрическихъ круговъ.

Какіе благіе результаты могутъ быть отъ подобнаго расположенія учебнаго предмета? Предполагаются слѣдующіе: а) если каждый концентръ разсчитанъ на годъ учебнаго времени—что не трудно сдѣлать,—то въ каждый учебный годъ учащимся по каждому предмету будетъ предложено нѣчто цѣлое и законченное. Учащійся, по какимъ либо обстоятельствамъ оставляющій по окончаніи учебнаго года школу, будетъ уносить не обрывки знаній, не одни начала различныхъ учебныхъ предметовъ („по св. исторіи, напр., прошли до Соломона, по ариѳметикѣ до дѣленія") безъ продолженій и концовъ, а законченный, хотя и небольшой, кругъ знанія по каждому предмету; б) по системѣ концентрическихъ круговъ, основные элементы и процессы, главныя знанія будутъ постоянно повторяться въ каждомъ новомъ кругѣ, вслѣдствіе чего достаточно окрѣпнутъ въ памяти учащихся; в) постепенное наростаніе и расширеніе матеріала въ концентрическихъ кругахъ соотвѣтствуетъ постепенному развитію духовныхъ силъ учащихся.

Присматриваясь ближе къ системѣ концентрическихъ круговъ при расположеніи учебнаго матеріала, мы должны признать, что эта система необходимо встрѣчается съ серьезными препятствіями. Самая суть этой системы заключается въ томъ, чтобы въ каждомъ концентрѣ дать законченное цѣлое, весь учебный предметъ въ сжатомъ, въ маломъ видѣ. Для достиженія такой цѣли необходимо въ каждый концентръ, въ томъ числѣ и въ первый, вносить различныя стороны и части предмета, совмѣщать всѣ его существенные пріемы и процессы, иначе концентры не будутъ повтореніемъ другъ друга, не будутъ подготовлять одинъ другого и истинной концентрической связи между ними не будетъ. Словомъ, самая сущность концентрической системы предполагаетъ, что каждый учебный предметъ есть нѣчто, по своему основному строенію, постоянно повторяющееся въ своихъ частяхъ, во всемъ своемъ складѣ совершенно одинаковое, такъ что, взявъ его въ малой дозѣ и усвоивъ, мы получимъ, и по усвоеніи его цѣликомъ, въ сущности то же самое, только въ большихъ размѣрахъ. Концентры это какъ-бы коробочки, вложенныя одна въ другую: первая коробочка самая маленькая, но своей формой и матеріаломъ

совершенно похожая на всѣ прочія; она вкладывается въ другую такую же коробочку, но побольше, эта въ еще большую и т. д. Послѣдняя коробочка, въ которую вложены всѣ другія, отличается отъ нихъ только своимъ размѣромъ, во всемъ же прочемъ сходна съ ними, такъ что, изучивъ самую маленькую коробочку, ея матеріалъ и форму, мы по существу познакомимся со всѣми ими. Такими представляютъ учебные предметы защитники ихъ концентрическаго расположенія, но не таковы эти предметы въ дѣйствительности.

Каждая наука и каждый учебный предметъ есть система разнообразныхъ знаній, развивающихся послѣдовательно, логически, такъ тѣсно связанныхъ между собою, что послѣдующее можетъ быть понято только на основаніи предыдущаго и есть результатъ предыдущаго. Процессы, входящіе въ составъ каждой науки, довольно различны; пріемы, употребляющіеся для обработки и усвоенія матеріала, также различны. Наука можетъ быть названа духовнымъ организмомъ, органы, стороны и части котораго имѣютъ свое особое назначеніе и отправленіе, причемъ всѣ они развиваются постепенно законосообразнымъ порядкомъ, постоянно сохраняя живую и тѣсную связь между собою. Геометрія въ достаточной степени можетъ выяснить послѣдовательность въ развитіи научныхъ знаній и ту тѣсную логическую связь, въ которой они находятся между собою; исторія можетъ показать, какъ разнообразны тѣ элементы, изъ которыхъ слагается наука, и какіе различные пріемы должны быть употребляемы для разработки и знакомства съ отдѣльными сторонами науки. Конечно, не каждая наука представляетъ такое строго послѣдовательное и логическое цѣлое, какъ геометрія; не каждая наука такъ разнообразна по своимъ элементамъ, какъ исторія. Но каждой наукѣ и каждому учебному предмету присущи въ большей или меньшей степени послѣдовательность въ раскрытіи своего содержанія и разнообразіе входящихъ въ него элементовъ и пріемовъ. Система же концентрическихъ круговъ разрываетъ естественную послѣдовательность въ развитіи науки, изъ послѣдовательности дѣлая одновременность, разнообразіе превращая въ однообразіе. По исторіи, напримѣръ, въ первый концентръ вносится и нѣчто изъ древняго періода и нѣчто изъ средняго и нѣчто изъ новаго; за то второй, третій и всѣ послѣдующіе концентры будутъ составлены изъ тѣхъ же самыхъ частей. Но развѣ можно понять что нибудь въ средней исторіи, зная всего на всего одинъ маленькій клочекъ изъ древней и развѣ можно понимать новую исторію, почти ничего не зная изъ средней? Знакомство съ финикіянами и миѳологи-

ческимъ періодомъ исторіи Греціи не подготовитъ къ пониманію крестовыхъ походовъ, а крестовые походы къ пониманію тридцатилѣтней войны. Въ расположеніи другихъ учебныхъ предметовъ по концентрическимъ кругамъ мы встрѣчаемъ такую же искусственность. Въ грамматикѣ намъ предлагаютъ составлять первый и всѣ прочіе концентры изъ кусочковъ этимологіи и частичекъ синтаксиса; въ географіи изъ данныхъ математическихъ, физическихъ и политическихъ; въ Законѣ Божіемъ изъ частей катехизиса, св. исторіи и ученія о богослуженіи и т. д. Система концентрическихъ круговъ въ изложенномъ видѣ можетъ быть названа лоскутной системой, въ которой наука разрывается на клочки, естественная связь между ними уничтожается, и они вновь сшиваются по особенному педагогическому образцу. Естественно соединенное между собою эта система искусственно раздѣляетъ, а естественно раздѣленное искусственно соединяетъ. Давая совершенно разнородные элементы науки и различныя ея части въ первомъ концентрѣ, она въ остальныхъ только повторяетъ первый, такъ что наука кажется не развивающейся, не углубляющейся въ извѣстной сферѣ явленій, а лишь механически расширяющейся, подобно кругамъ на поверхности воды.

Указанный основной недостатокъ системы концентрическихъ круговъ уничтожаетъ въ самомъ корнѣ всѣ ожидаемыя отъ нея благія послѣдствія. Законченность и цѣльность знаній, сообщаемыхъ ею въ каждый учебный годъ, суть мнимыя, потому что онѣ совершенно искусственны; постепенное осложненіе матеріала, будто бы отвѣчающее естественному росту дѣтскихъ силъ, также мнимое, потому что искусственное. Остается всего одинъ благой результатъ—частыя повторенія извѣстныхъ положеній и пріемовъ учащимися. Но это достоинство не можетъ искупить другихъ недостатковъ системы: не въ частыхъ же повтореніяхъ заключается высшая цѣль обученія; съ другой стороны, частыя повторенія возможны и при другихъ способахъ располагать учебный матеріалъ, они даже, можно сказать, обусловливаются не столько системой расположенія учебнаго матеріала, сколько личностью учителя. А, между тѣмъ, съ системой концентрическихъ круговъ связывается не только потеря наукой воспитательнаго вліянія, такъ какъ ея естественные связь и порядокъ разрушаются и она преподается по искусственной формѣ; но соединяется еще и потеря интереса учащимися. Переходя ко второму концентру, учащіеся встрѣчаютъ въ немъ много повтореній, много знакомаго, въ третьемъ и слѣдующемъ концентрахъ то же самое. У нихъ естественно возникаетъ мысль, что они весь учебный предметъ собственно уже знаютъ.

интересъ новизны при обученіи теряется, а онъ весьма важенъ Интересъ учащихся при обученіи долженъ постепенно возрастать а не уменьшаться, и его возрастаніе при неконцентрическомъ преподаваніи обусловливается усложненіемъ матеріала науки, ея пріемовъ, словомъ ея естественнымъ развитіемъ и углубленіемъ. Вслѣдствіе этого нѣкоторые авторы предпочитаютъ говорить нынѣ не о началѣ концентраціи учебныхъ предметовъ, а о началѣ ассоціаціи — взаимной помощи предметовъ [1]).

Таковы опасности, угрожающія системѣ концентрическихъ круговъ. Впрочемъ нужно замѣтить, что наиболѣе полно и рѣшительно система концентрическихъ круговъ примѣняется на западѣ въ народной школѣ. Что касается средней школы, то примѣненіе въ ней концентрической системы очень затруднительно въ полномъ видѣ. Въ средней школѣ вполнѣ безопасно разбивать изложеніе учебнаго предмета на два періода: подготовительныя упражненія и систематическое преподаваніе. Подготовительныя упражненія важны тѣмъ, что они даютъ точки опоры уму при дальнѣйшемъ занятіи предметомъ, приблизительно очерчиваютъ этотъ предметъ, знакомятъ съ его матеріаломъ и размѣромъ. Безъ нихъ сразу приступая къ систематическому изученію, ученикъ пускается какъ-бы въ безбрежное невѣдомое море, которому конца онъ не видитъ, на которомъ нѣтъ ни одного знакомаго островка. Онъ чувствуетъ себя болѣе угнетеннымъ и подавленнымъ, чѣмъ при нѣкоторомъ предварительномъ знакомствѣ съ предметомъ. Три концентра, не говоря уже о большемъ числѣ ихъ, трудно сдѣлать педагогически цѣлесообразными въ средней школѣ.

При изслѣдованіи вопроса о связности и объединенности учебнаго курса слѣдуетъ упомянуть особо о трудахъ по этому предмету гербартовской школы, много заботившейся о выясненіи занимающей насъ проблемы. Входить въ подробное обсужденіе дѣла здѣсь невозможно, такъ какъ гербартіанцы создали на эту тему довольно обширную литературу и различаютъ концентрацію сокращающую, связывающую, послѣдовательную, концентрическихъ круговъ, матеріальную, динамическую, органическую, централизирующую, группирующую, смѣшанную, психологическую, энциклопедическую и виды и сочетанія ихъ [2]). Очевидно, за всѣми этими концентраціями не угоняешься, да и нужды никакой нѣтъ

[1]) Emil Zeissig. Uber das Wort Konzentration, seine Bedeutungund und Verdeutschung. Langensalza, 1903. (Pädagogisches Magazin von Fr. Mann).

[2]) G. K. Barth, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Borna, 1895. S. 72.

расхлебывать всю эту нѣмецкую школьную кашу. Ограничимся лишь отмѣткой и оцѣнкой основныхъ идей ученія о концентраціи гербартовской школы.

Гербартіанцы, руководясь главными началами психологіи и педагогики Гербарта, признаютъ необходимымъ концентрировать все образованіе нравственными цѣлями и стремленіями. Выше нравственности ничего нѣтъ, одна нравственность повелѣваетъ педагогикой. Поэтому въ человѣкѣ самое главное — нравственность, нравственное стремленіе и хотѣніе, но не въ смыслѣ спокойнаго созерцанія и настроенія, а въ смыслѣ дѣятельнаго выраженія въ поступкахъ нравственнаго характера. Характеръ же, какъ и все прочее въ душевной жизни, сполна обусловливается дѣятельностью представленій, ихъ борьбой, обширностью и систематичностью знаній, наличностью многосторонняго гармоническаго интереса. Дуракъ не можетъ быть нравственнымъ человѣкомъ. Чѣмъ шире и систематичнѣе знанія человѣка, чѣмъ глубже многосторонній интересъ, тѣмъ выше характеръ, чище нравственность. А такъ какъ нравственность находится обыкновенно въ тѣсной связи съ религіей и получаетъ отъ послѣдней поддержку, то концентрація всего образовательнаго курса должна быть нравственно-религіозная.

Другая основа концентраціи гербартовской школы заключается въ признаніи параллелизма въ развитіи индивидуума и человѣчества, что душа человѣчества и душа отдѣльнаго человѣка развиваются по одному и тому же закону, слѣдуютъ въ своей дѣятельности одному и тому же порядку. Вотъ нѣкоторыя параллели:

1. Въ теоретическомъ отношеніи индивидуумъ обнаруживаетъ, прежде всего, дѣятельность фантазіи, потомъ достигаетъ трезваго фактическаго знанія и, наконецъ, отвлеченнаго мышленія, что соотвѣтствуетъ категоріямъ возможности, дѣйствительности и необходимости. Народъ и человѣчество въ теоретическомъ отношеніи проходятъ подобные же періоды миѳа, исторіи и философскаго мышленія, сначала являются эпическіе поэты, потомъ историки и, наконецъ, философы.

2. Въ практическомъ, т. е. нравственно-волевомъ развитіи индивидуума, наблюдаются также три періода: слѣпого подчиненія личному авторитету, свободнаго подчиненія гражданскому закону и самоуправленія или господства нравственнаго закона. Соотвѣтствующіе періоды въ развитіи народа и человѣчества слѣдующіе: героическій (патріархальный), образованіе государства, организованное состояніе общества. Первой ступени развитія соотвѣт-

ствуетъ у іудеевъ время патріарховъ, у грековъ и римлянъ время царской власти; второй—у іудеевъ время судей и отчасти царей, у грековъ и римлянъ періодъ республики; третій—первыя христіанскія общины.

3. Частныя параллели: развитіе дѣтской рѣчи аналогично развитію языка въ родѣ человѣческомъ.—Дитя и первобытный человѣкъ равно въ своей дѣятельности и мышленіи повинуются чувственнымъ мотивамъ и основываются на чувственныхъ возрѣніяхъ.—Отвлеченныя понятія развиваются равно у дѣтей и дикарей съ большою постепенностью и медленно.—Какъ рисуетъ дикарь, такъ рисуетъ и дитя.—Альтруистическія чувствованія у обоихъ возникаютъ медленно, оба питаютъ большой интересъ къ животнымъ и т. д.

На основаніи изложенныхъ идей и для созданія въ сознаніи образуемыхъ нравственно-религіознаго объединяющаго настроенія гербартіанецъ Циллеръ предложилъ такой концентрическій планъ обученія для восьмилѣтней народной школы:

въ первый годъ ученія объединительнымъ центромъ будутъ служить эпическіе разсказы и сказки:

во второй—приключенія Робинзона Крузо;
въ третій—исторія патріарховъ еврейскихъ;
въ четвертый—исторія судей у евреевъ;
въ пятый—исторія царей у Израиля;
въ шестой—жизнь Іисуса Христа;
въ седьмой—исторія апостоловъ;
въ восьмой—исторія реформаціи.

Всѣ прочія знанія будутъ сообщаемы въ связи съ основнымъ объединяющимъ предметомъ, напримѣръ, въ связи съ исторіей патріарховъ будетъ сообщено изъ природовѣдѣнія о прирученныхъ животныхъ, въ частности о тѣхъ, которыми человѣкъ пользуется для передвиженія и перевозки тяжестей, о кормовыхъ растеніяхъ, о врагахъ и друзьяхъ прирученныхъ животныхъ, о соли и водѣ, о камняхъ, служащихъ для орудій и украшенія, о глиняныхъ сосудахъ для храненія молока; изъ географіи объ отечествѣ тѣхъ лицъ, которыя встрѣчаются въ библейскомъ разсказѣ; по рисованію будутъ сообщены древнѣйшія формы для украшенія; объ ариѳметикѣ зайдетъ рѣчь, когда въ библейскомъ повѣствованіи упоминается о количествѣ крупнаго и мелкаго скота. Въ параллель къ эпохамъ въ развитіи еврейства и христіанства приводятся соотвѣтствующія эпохи изъ развитія германства, именно періоду судей у евреевъ соотвѣтствуетъ у нѣм-

цевъ героическое время, эпическія нѣмецкія сказанія; періоду царей—періодъ нѣмецкихъ императоровъ; жизни Іисуса Христа—время Барбароссы и крестовыхъ походовъ; апостольской исторіи соотвѣтствуетъ исторія распространенія христіанства въ Германіи и, наконецъ, періоду реформаціи время Фридриха Великаго, освободительныхъ войны, Германа и Доротеи.

Нѣмецкіе педагоги, касающіеся исторіи развитія идеи о концентраціи учебнаго курса, ставятъ Циллера и его работы очень высоко. Напримѣръ, Рейнъ всю исторію развитія идей о концентраціи дѣлитъ на два періода: отъ Лоринзера до Циллера (1836—1865 гг.) и отъ Циллера до настоящаго времени. Но тѣмъ не менѣе самъ Рейнъ остался не вполнѣ доволенъ концентраціей Циллера и предложилъ для первыхъ четырехъ лѣтъ ученія въ народной школѣ свою, похожую на Циллеровскую, но нѣсколько измѣненную, именно въ первый годъ избранныя нѣмецкія народныя сказки, во второй—Робинзона, въ третій—избранныя тюрингскія сказанія, въ четвертый — сагу о Нибелунгахъ и Гудрунѣ и ветхозавѣтныя еврейскія сказанія о патріархахъ, судьяхъ и царяхъ[1]).

Что касается первой основы трудовъ гербартіанцевъ по части концентраціи, то она носитъ на себѣ специфическую окраску психологіи и педагогики Гербарта, въ которой есть существенные недочеты. Этика и педагогика не одно и тоже, пристегивать педагогику къ этикѣ нельзя, какъ нельзя ее пристегивать и къ богословію. Уложить воспитаніе и образованіе въ развитіе нравственности невозможно. Какое отношеніе имѣетъ къ развитію нравственности изученіе алгебры, геометріи, ботаники, зоологіи, физики, химіи, анатоміи, физіологіи? А обученіе гимнастикѣ, рисованію, пѣнію, латинской и греческой грамматикѣ? Очевидно, поставить въ непосредственную связь съ нравственностью всѣ поименованныя отрасли знанія и упражненія невозможно, и потому гербартіанцамъ приходится изобрѣтать обходный путь, что нравственность невозможна безъ широкаго образованія, безъ разносторонняго интереса, безъ обладанія большими массами разнородныхъ представленій. Такимъ обходнымъ путемъ

---

[1]) Для ознакомленія съ исторіей идей о концентраціи см., кромѣ вышеназваннаго сочиненія Барта (Der Begriff Konzentration), еще Noth, Die Konzentrationsidee. 1902, Berlin; W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Zweiter Band. Langensalza, 1906 (преимущественно стр. 200—547, гдѣ изложена и его собственная теорія), и Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (1865 г.), преимущественно § 19, стр. 424—466 (Vielseitigkeit und Persönlichkeit) и Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik (1876, Leipzig), преимущественно § 22, стр. 198—211 (Das individum-vielseitige Interesse der Persönlichkeit),

впихивается въ образовательный курсъ, и природовѣдѣніе, и математика, и физика, и все прочее, къ нравственности не относящееся. Но, правда ли, что корень нравственности—разносторонній интересъ, умственная дѣятельность? Согласиться съ этимъ весьма затруднительно. Что есть связь между умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ, это несомнѣнно; но что вся нравственность и воля въ цѣломъ истекаютъ изъ борьбы представленій и опредѣляются сполна только умственными процессами, это утвержденіе совершенно неправильное, и, не смотря на усилія Гербарта, Циллера и Рейна, обосновано недостаточно и недоказано. А вмѣстѣ съ нимъ падаютъ и всѣ концентраціонныя схемы Циллера и Рейна. Вообще нужно запомнить одинъ разъ навсегда, что воспитаніе имѣетъ своей задачей приготовить и нравственнаго человѣка, но утверждать, что оно имѣетъ своей задачей готовить только нравственнаго человѣка неправильно, съ этимъ педагогика помириться не можетъ. Она не прибавленіе къ этикѣ, не ея практическое примѣненіе, она наука самостоятельная и имѣетъ свои собственныя задачи — развитіе и всестороннее усовершенствованіе человѣческой личности, физической и духовной. Сводить ея задачи на заботы о развитіи нравственнаго или религіознаго чувства не подобаетъ, это значитъ понимать ея задачи очень узко и односторонне.

Другая основа работъ гербартіанцевъ о концентраціи,—параллелизмъ развитія человѣчества и человѣка,—безъ всякаго сомнѣнія, имѣетъ за себя многія и серьезныя соображенія; аналогіи въ развитіи общечеловѣческой и отдѣльной души несомнѣнно есть, ихъ не признаетъ лишь тотъ, кто никогда серьезно въ нихъ не вдумывался и не изучалъ соотвѣтствующихъ процессовъ. Конечно, въ нихъ много и различій: то, что совершалось у человѣчества въ теченіе десятковъ тысячъ лѣтъ, то у отдѣльной личности совершается въ теченіе двухъ десятковъ лѣтъ. О буквальномъ переживаніи прошлаго, о буквальномъ повтореніи, понятно, не можетъ быть и рѣчи, но сходство по существу, единство пути развитія имѣется. Поэтому мы полагаемъ, что исторія культуры есть важный предметъ въ образованіи каждаго учителя и воспитателя. Но все это не мѣшаетъ признать схему Циллера въ высшей степени неудовлетворительной и ни къ чему непригодной. Испытываешь изумленіе при знакомствѣ съ ней, что, будто бы, періодамъ патріарховъ, судей и царей у евреевъ соотвѣтствуютъ какіе-то моменты развитія мірового общечеловѣческаго сознанія; что за эпохой царей у евреевъ въ логической преемственности слѣдуетъ Іисусъ Христосъ, а соотвѣтствующее

ему явленіе въ германской исторіи—Барбаросса; что реформація есть достославная эпоха для всего человѣчества, въ томъ числѣ для католиковъ и не христіанъ и т. п. удивительныя сопоставленія и періоды. Все это — вымученная хитроумная книжная стряпня, съ сильнымъ еврейско-нѣмецкимъ запахомъ, мало кому интересная, кромѣ евреевъ и нѣмцевъ. Да и многіе нѣмцы не выдерживаютъ такихъ концентрацій на почвѣ сопоставленія личнаго и общечеловѣческаго развитія и потому пытаются проложить новый путь, кладя въ основу развитіе не религіозно-нравственныхъ идей и вообще гуманитарной стороны культуры, а развитіе человѣческой работы и техническихъ знаній и искусствъ въ добываніи пищи, изготовленіи одежды, въ обработкѣ земли, приручении животныхъ, въ промышленности и торговлѣ, и, въ связи съ ними, въ общемъ складѣ душевной жизни, въ типическихъ формахъ быта и идеаловъ труда. Съ этой точки зрѣнія въ развитіи человѣчества и человѣка различаются слѣдующіе пять періодовъ: ступень охотничьей жизни и быта, кочевника, земледѣльца, жизнь маленькаго городка (мастерства) и большого города (торговля, фабрики, машины [1]).

Но если трудно создать широкую концентрацію, то при преподаваніи сравнительно легко образовывать частныя связи между учебными предметами, такъ какъ между многими науками существуетъ очевидное родство. Въ методикѣ элементарныхъ школъ это стремленіе къ частнымъ связямъ между преподаваемыми предметами выражается употребленіемъ, такъ называемыхъ, совмѣстныхъ методовъ — чтенія и письма, совмѣстнаго метода при преподаваніи закона Божія, нагляднаго обученія и родного языка. Подобный же пріемъ можетъ быть перенесенъ и въ среднюю школу, потому что и тамъ найдутся родственные предметы, напр. гражданская исторія и исторія литературы, языкъ и словесность, географія и естественная исторія, географія и гражданская исторія. Нѣтъ никакого сомнѣнія, что подобныя частныя связи между отдѣльными родственными предметами не только въ высшей степени желательны, но и необходимы. Вести совершенно отдѣльно и независимо преподаваніе того, что явно связано между собою, значитъ учить очень неискусно, не пользоваться тѣмъ, что сама природа наукъ даетъ прямо въ руки. Чѣмъ чаще учащійся заглядываетъ изъ сферы одной науки въ область другой, чѣмъ ближе сходятся между собою границы

[1]) См., напримѣръ, книгу Otto Wilhelm Beyer Die Naturwissenschaften in der Erziehungsshule. Leipzig, 1885.

изучаемыхъ имъ предметовъ и чѣмъ большими нитями предметы соединяются между собою, тѣмъ крѣпче будетъ связь въ полученныхъ знаніяхъ, тѣмъ цѣльнѣе и стройнѣе будетъ вся сумма ихъ. Для достиженія такой цѣли необходимо выполненіе нѣкоторыхъ условій.

Связь между родственными предметами не предполагаетъ потери самостоятельности какимъ либо изъ связанныхъ предметовъ; каждый предметъ сохраняетъ свою послѣдовательность, свой порядокъ, всѣ присущія ему по природѣ особенности. Нерѣдко подъ именемъ совмѣстнаго преподаванія разумѣютъ подчиненіе одного предмета другому, втискиваніе одного въ рамки другого, причемъ, конечно, дѣло не обходится безъ насилій надъ втискиваемымъ — его пригоняютъ къ чуждой ему мѣркѣ, нарушаютъ его послѣдовательность, урѣзываютъ. Подъ совмѣстнымъ обученіемъ чтенію и письму нерѣдко понимаютъ такое обученіе: или порядокъ звуковъ кладется въ основу и порядокъ буквъ подгоняется къ порядку звуковъ, или, наоборотъ, основой служитъ извѣстная генетическая послѣдовательность между буквами, а порядокъ звуковъ подчиняется порядку буквъ. Или тотъ, или другой предметъ непремѣнно страдаетъ при преподаваніи по такому совмѣстному методу. Въ законѣ Божіемъ то-же явленіе: или священная исторія принимается за основу, а катехизическія ученія, объясненіе богослуженія, молитвы сообщаются отрывочно, по частямъ, гдѣ встрѣтится случай при изложеніи событій св. исторіи, или, наоборотъ, катехизисъ сохраняетъ свою послѣдовательность и цѣльность и тогда страдаетъ св. исторія. Тотъ-же случай можетъ повториться съ языкомъ и литературой, географіей и естественной исторіей, исторіей гражданской и исторіей литературы и т. д.

Связь между родственными предметами предполагаетъ слѣдующее: если одинъ изъ предметовъ служитъ основой другого, то въ школьномъ курсѣ они должны слѣдовать непосредственно другъ за другомъ, причемъ при изученіи позднѣйшаго предмета постоянно должны быть дѣлаемы ссылки на предыдущій. Послѣдней долженъ быть воспроизводимъ на столько, на сколько это необходимо для разумнаго усвоенія позднѣйшаго предмета, и рѣчи, что то-то должно быть извѣстно еще въ предыдущемъ классѣ, не могутъ быть допускаемы; если предметы совмѣстны, т. е. обусловливаютъ и поддерживаютъ другъ друга взаимно, одновременно, то они и должны быть преподаваемы одновременно, причемъ послѣдовательность каждаго и всѣ особенности сохраняются въ неприкосновенности. Обязанность преподающихъ бу-

детъ заключаться только въ томъ, чтобы въ достаточной мѣрѣ выяснить взаимную связь и обусловленность предметовъ, привлечь вниманіе учащихся къ точкамъ соприкосновенія изучаемыхъ отраслей знанія. Понятно, учащіе должны имѣть свѣдѣнія въ обоихъ родственныхъ предметахъ, знать связующіе ихъ пункты и не жалѣть времени на ихъ выясненіе и утвержденіе въ сознаніи обучаемыхъ. Такая совмѣстность предметовъ, при которой одинъ приносится въ жертву другому, только питаетъ и пополняетъ его, а самъ, потерявъ свою самостоятельность, растворяется въ немъ, можетъ быть допускаема въ тѣхъ школахъ, которыя не имѣютъ возможности, по какимъ либо обстоятельствамъ, поставить курсъ надлежащимъ образомъ, преподавая предметы въ ихъ настоящемъ, т. е. самостоятельно логическомъ, видѣ, и въ то-же время желали бы расширить немного тѣсныя рамки своего учебнаго плана.

Но какъ ни важна и какъ ни желательна взаимная связь между родственными предметами, все-же эта связь частная, между отдѣльными группами предметовъ, такъ что общаго объединенія знанія отъ нея не получается. Образуются отдѣльные центры знанія, не связанные между собою, стоящіе одиноко, обособленно другъ отъ друга. Собственно общеобразовательный курсъ можетъ быть объединенъ въ двѣ большія группы предметовъ: гуманистическіе (словесно-историческіе) и естественные (физико-математическіе). Къ первой группѣ нужно отнести языки—родной и иностранные, т. е. чтеніе, письмо, грамматику, литературу, сочиненія, — исторію, отечественную и всеобщую, религіозное обученіе; ко второй—природовѣдѣніе, антропологію, физику, химію, математику, географію. Въ предѣлахъ каждой группы можно отыскивать многія частныя связи и объединяющіе взгляды и идеи, напримѣръ, въ первой группѣ въ изученіи роднаго языка и иностранныхъ, языка и литературы, литературы и исторіи, исторіи отечественной и всеобщей, исторіи и религіознаго обученія; во второй группѣ въ изученіи природовѣдѣнія и антропологіи, антропологіи и географіи, математики и физики, физики и химіи. Но во второй группѣ математика все же будетъ стоять въ значительной степени особнякомъ и отъ географіи и отъ антропологіи и отъ природовѣдѣнія, хотя нѣкоторыя связующія нити между ними и будутъ. За то во второй группѣ географія будетъ связующимъ звеномъ съ первой группой предметовъ, а отчасти и антропологія (особенно духовная), потому что въ первой группѣ изучается собственно человѣкъ, человѣческое общество и его исторія.

Такимъ образомъ, приходится признать, что настоящей, полной объединенности учебнаго курса въ настоящее время еще не достигнуто. Предметы сцѣпляются частными связями въ двѣ группы, кое-какія объединяющія нити протягиваются отъ одной группы къ другой, но собственно гуманитарная и естественно научная группы стоятъ особнякомъ. А, сверхъ того, имѣется еще отдѣлъ искусствъ—рисованіе, лѣпка, пѣніе, музыка, гимнастика,—который трудно отнести къ какой-либо изъ названныхъ группъ, который занимаетъ свое особое мѣсто въ курсѣ. Собственно начало объединенія учебнаго курса требуетъ органической связи и единства всѣхъ трехъ группъ учебныхъ предметовъ. Какъ тутъ быть? Какъ его достигнуть?

Практическій педагогъ, въ виду трудности вопроса, здѣсь и остановится—на чисто фактической и несомнѣнной, хотя бы и частной, связи отдѣльныхъ преподаваемыхъ предметовъ; но теоретикъ-дидактъ долженъ идти дальше и пытаться установить новыя и болѣе широкія связи всѣхъ предметовъ. Въ этомъ направленіи дидактъ можетъ идти двумя путями: изысканіемъ объективной связи предметовъ и ихъ субъективнаго объединенія въ сознаніи образуемыхъ.

Объективное начало объединенія научныхъ предметовъ выражается различными классификаціями наукъ. Послѣднія распадаются на двѣ группы: представляющія данное (статическое) взаимоотношеніе наукъ (одновременность) и генетическое ихъ отношеніе (послѣдовательность). Первыя классификаціи (напримѣръ Бэкона, Бэна) даютъ возможность разобраться въ огромной массѣ наукъ, распредѣлить ихъ на отдѣлы, указать положеніе отдѣльной науки въ группѣ; вторыя классификаціи стремятся уяснить порядокъ происхожденія наукъ, ихъ взаимную зависимость, ихъ постепенное осложненіе (классификаціи Гегеля, Конта). Обѣ группы классификацій могутъ оказать нѣкоторую помощь дидакту въ его трудахъ.

Первый видъ научныхъ классификацій весьма разнообразенъ, за основу классификаціи здѣсь принимаются самые различные признаки, напримѣръ, науки дѣлятся на фактическія (историческія) и раціональныя, на описательныя и отвлеченныя, на науки о Богѣ, о природѣ, о человѣкѣ, на филологическія и математическія, на естественныя и филологическія, на чистыя и прикладныя, на науки, языки и искусства и т. п. Всѣ такія классификаціи полезны дидакту въ томъ отношеніи, что выясняютъ ему сродство и отношенія между группами наукъ, филологическихъ, математическихъ, о природѣ, о человѣкѣ, наукъ описа-

тельныхъ и отвлеченныхъ и т. д. Но основной недостатокъ такихъ классификацій очевиденъ: онѣ объединяютъ извѣстнымъ признакомъ, подчасъ очень широкимъ и неопредѣленнымъ (о природѣ, о человѣкѣ), отдѣльныя группы наукъ, но не объединяютъ всѣхъ наукъ, науки соединены только въ группы, но самыя группы не объединены, и такимъ образомъ то, что составляетъ главный интересъ дидакта—объединеніе всего курса—недостигнуто.

Генетическія классификаціи тѣмъ важны, что онѣ восполняютъ недостатокъ классификацій первой группы, указываютъ внутреннюю связь всѣхъ наукъ. Изъ генетическихъ классификацій наибольшее значеніе имѣетъ классификація Конта, не только группирующая науки, но и опредѣляющая степень ихъ сложности, ихъ зависимость и ихъ послѣдовательное возникновеніе. По Конту существуетъ шесть слѣдующихъ основныхъ наукъ: математика, астрономія, физика, химія, біологія и соціологія. Математика можетъ быть изучаема сама по себѣ и возникла первая; астрономія не можетъ быть изучаема безъ помощи математики и возникла послѣ нея; данныя математики и астрономіи входятъ элементами въ построеніе физики, а потому физика могла возникнуть только послѣ астрономіи; каждая послѣдующая наука въ поименованномъ ряду необходимо предполагаетъ основныя данныя всѣхъ предшествующихъ наукъ, а потому могла возникнуть только послѣ нихъ. Чѣмъ дальше наука поставлена въ ряду—тѣмъ она сложнѣе и тѣмъ позднѣе возникла. Самая сложная и поздняя изъ наукъ есть соціологія, а самая ранняя и простая—математика.

Эта остроумная классификація наукъ важна для дидакта въ томъ отношеніи, что выясняетъ ему внутреннюю зависимость наукъ, ихъ постепенное осложненіе, а вмѣстѣ и тотъ порядокъ, въ которомъ поименованныя науки могутъ быть изучаемы вполнѣ разумно, но именно съ точки зрѣнія ихъ логической и генетической зависимости. Порядокъ же логическій не есть порядокъ педагогическій. Научный методъ занятій и педагогическій—далеко не одно и то же (см. гл. XVII настоящаго сочиненія); что хорошо въ логическомъ порядкѣ, то не совсѣмъ хорошо въ педагогическомъ. Въ духѣ Конта науки нужно изучать такъ: сначала обстоятельно математику, потомъ также основательно астрономію, затѣмъ физику и т. д. Но ни одинъ дидактъ не отважится указать такой порядокъ занятій съ дѣтьми, потому что онъ совершенно не соотвѣтствуетъ развитію дѣтской природы и былъ бы имъ рѣшительно не по силамъ. Притомъ, большая часть наукъ, классифицированныхъ Контомъ, въ школахъ изучается

сравнительно мало, школьный курсъ состоитъ изъ другихъ наукъ, а общность нѣкоторыхъ математическихъ элементовъ всѣмъ наукамъ еще не роднитъ послѣднія, напримѣръ, математику и біологію или соціологію. Но такъ какъ иныхъ классификацій исторія науки не представляетъ, то дидакту, волей-неволей, предстоитъ, воспользовавшись всѣми разъясненіями и указаніями, вытекающими изъ охарактеризованныхъ классификацій, а въ старшемъ классѣ еще и синтезирующей силой философіи, обратиться къ изысканію субъективнаго объединенія преподаваемыхъ въ школахъ предметовъ. Для дидакта собственно и важны субъективное единство и субъективная связность знаній образуемыхъ, объективная же цѣльность наукъ и связь ихъ между собою для него есть только средство. Есть оно—хорошо, а нѣтъ—нужно достигать субъективнаго объединенія другими путями. Какими? На этотъ вопросъ должна дать отвѣтъ дидактика.

Субъективное единство знанія, или единство сознанія, достигается не только объективными связями наукъ, но и единствомъ господствующаго интереса въ то или другое время. Нѣтъ необходимости для объединенности знанія въ господствѣ одного и того же интереса во всю жизнь и, слѣдовательно, въ господствѣ одной группы наукъ въ курсѣ. Это защитники классицизма полагаютъ, что только господство древнихъ языковъ во всѣхъ классахъ гимназіи, отъ самаго младшаго до самаго старшаго, даетъ единство знаніямъ, концентрируетъ ихъ; но это мнѣніе и наивное и ложное. Одинъ предметъ чрезъ всѣ классы—это чисто механическое объединеніе, не имѣющее въ себѣ ничего логическаго. Настоящее жизненное объединеніе есть объединеніе интересомъ, который можетъ мѣняться по возрастамъ. При смѣнѣ интересовъ, для объединенности знанія нужна только связь интересовъ, незамѣтный, органическій переходъ отъ одного интереса къ другому, что обыкновенно и бываетъ. А при такомъ условіи смѣна интересовъ по возрастамъ нисколько не мѣшаетъ объединенности знанія: развертываясь постепенно, развиваясь одинъ изъ другого, имѣя множество соединительныхъ нитей, интересы и питающія ихъ знанія составляютъ одну ткань идей, нигдѣ непрерывающихся. Наша старая школа, и старая западно-европейская, хорошо это понимала, когда во главу каждаго класса ставила одинъ предметъ, именемъ котораго назывался и самый классъ: грамматика, риторика, философія, богословіе. Самые предметы, можетъ быть, были избраны не совсѣмъ удачно, но основная мысль—поставить во главу всего школьнаго курса нѣсколько серьезныхъ

предметовъ и, слѣдовательно, нѣсколько различныхъ интересовъ— совершенно правильная.

Въ извѣстный возрастъ образуемая личность къ усвоенію извѣстныхъ знаній способна, а къ усвоенію другихъ неспособна. Какъ каждому овощу бываетъ свое время, такъ и каждой наукѣ бываетъ свое время въ школьномъ курсѣ, опредѣляемое субъективнымъ развитіемъ личности, господствомъ извѣстнаго интереса. Начавъ преподавать извѣстную науку очень рано, мы сдѣлаемъ ее непонятной для учащихся, лишимъ ее воспитательнаго вліянія, а у учащихся съ малымъ результатомъ отнимемъ драгоцѣнное время и внушимъ имъ мысль о крайней трудности и малоплодности ученья. Нѣтъ еще интереса, который питала бы преподаваемая наука. Съ другой стороны, пропустивъ надлежащее время для преподаванія науки, запоздавъ съ ней, мы можемъ замедлить развитіе личности, такъ какъ мы въ свое время не дали питанія уже существовавшему интересу. Чтобы развитіе личности успѣшно подвигалось впередъ, ей нужны во-время извѣстныя знанія, служащія удовлетвореніемъ назрѣвающимъ интересамъ. Какова же смѣна главнѣйшихъ умственныхъ интересовъ и соотвѣтственныхъ имъ объединеній учебнаго курса?

Въ дополненіе къ тому, что уже было сказано о характерныхъ свойствахъ возрастовъ (гл. XIII) и о классификаціи интересовъ (гл. XIX), мы, въ педагогическихъ видахъ, отмѣтимъ преобладаніе интересовъ внѣшнихъ чувствъ, памяти, разсужденія и спеціальныхъ интересовъ. Первый періодъ—семейный—продолжается до 8—9 лѣтъ, второй—школьный элементарный до 14—15 лѣтъ, третій—школьный научный до 18—19 лѣтъ, четвертый—высшій спеціальный—до 23 лѣтъ.

Какъ достигать объединенности образованія въ каждомъ изъ указанныхъ періодовъ? Первый періодъ есть собственно время разнообразныхъ интересовъ, съ преобладаніемъ только чувственныхъ, т. е. сначала тѣлесной жизни надъ духовной, потомъ, воспріятій помощью органовъ внѣшнихъ чувствъ надъ болѣе высокими проявленіями душевной жизни, время накопленія матеріаловъ, запасанія всякихъ фактовъ. Знакомство съ окружающей средой и внѣшней природой, усвоеніе родного языка, практическое жизненное изученіе человѣческихъ отношеній въ обращеніи съ родителями, товарищами въ играхъ, съ другими людьми, соприкасающимися съ семьей — вся эта масса впечатлѣній и отношеній составляетъ первую нашу науку, весьма богатую самымъ разнообразнымъ содержаніемъ. Естественное единство этой науки состоитъ не въ преобладаніи, не въ господствѣ одной группы

впечатлѣній надъ всѣми другими, какъ бы въ семейномъ классицизмѣ, а въ удовлетвореніи разнообразной природной дѣтской любознательности, въ свободной гармоніи стремленій къ знанію, въ полномъ наслажденіи имъ и въ дружномъ, всестороннемъ и связномъ развитіи всѣхъ физическихъ и духовныхъ силъ. Въ сложной семейной наукѣ скрываются зачатки и филологіи и математики и естествознанія и соціологіи, зачатки, логически несвязанные между собою, необъединенные: но они составляютъ духовное питаніе дитяти, удовлетворяютъ его потребности знать, содѣйствуютъ развитію единой гармонической личности. Всѣ эти задатки усвояются однимъ, свойственнымъ возрасту, способомъ и служатъ достиженію одной цѣли. Въ единствѣ сознанія дитяти заключается единство воспринимаемой разнородной семейной науки. Какъ разнородная пища, попавъ въ желудокъ, переваривается въ одинъ источникъ питанія организма, такъ разнообразныя впечатлѣнія, отвѣчающія интересу дитяти, переработываются въ связную ткань его сознанія, питаютъ дѣтскій умъ. Разнородное, безсвязное, необъединенное въ семейной наукѣ то, что не служитъ гармоническому развитію дитяти, что отпадаетъ само собой, почти не воспринимается, или воспринимается очень слабо, и не оказываетъ почти никакого вліянія на дальнѣйшее развитіе личности.

Второй періодъ образованія дитяти, школьный элементарный періодъ, есть расширеніе, исправленіе и болѣе теоретическое и систематическое продолженіе перваго. Первая обязанность школы по отношенію къ поступающимъ въ нее дѣтямъ заключается въ обстоятельномъ ознакомленіи съ тѣмъ душевнымъ запасомъ, который дѣти приносятъ съ собою въ школу, и въ развитіи всего школьнаго обученія въ непрерывной, органической связи съ усвоенной дѣтьми семейной наукой. Что школа найдетъ въ знаніяхъ дѣтей неправильнаго, то пусть исправляетъ; гдѣ найдетъ пробѣлы, пусть ихъ восполняетъ; пусть она идетъ дальше, впередъ съ дѣтьми, но строго послѣдовательно, постоянно опираясь на имѣющійся запасъ знаній дитяти, продолжая выпрядать тѣ нити, которыя были начаты въ предшествующій періодъ. Дитя до школы имѣло учительницами жизнь и семью, училось практически и наглядно; пусть же и въ школѣ оно, по возможности, продолжаетъ учиться наглядно и жизненно, не погружается очень рѣзко и съ перваго шага въ книги; пусть оно начинаетъ теперь учиться систематически, но не отвлеченно, пусть всѣ его прежніе дѣтскіе интересы найдутъ удовлетвореніе и въ школѣ, но въ формѣ болѣе серьезной и широкой. Тогда и этотъ періодъ развитія, не смотря на разнообразіе учебнаго матеріала, будетъ въ

сознаніи учащагося такъ же объединенъ и органически цѣленъ, какъ и первый, семейный.

Третій періодъ имѣетъ то же отношеніе ко второму, какое второй къ первому, въ немъ, въ серьезной научной формѣ, продолжается дѣло образованія, постепенно, съ строгою послѣдовательностью, образуемая личность подвигается впередъ въ развитіи отвлеченнаго мышленія и волевого укрѣпленія. Въ это время будетъ совершаться такой же органическій ростъ духовнаго существа образуемаго, какой совершался и прежде, а слѣдовательно будетъ совершенствоваться и единство пріобрѣтаемаго знанія.

Наконецъ, послѣдній періодъ образованія — высшаго, спеціальнаго—есть увѣнчаніе зданія, есть естественное видоизмѣненіе и завершеніе всего образовательнаго процесса. До сихъ поръ совершалось общее, болѣе или менѣе гармоническое, развитіе всѣхъ силъ и способностей образуемаго; теперь это развитіе переходитъ въ спеціальное. Но это спеціальное такъ же должно опираться на общее и восприниматься въ его среду, какъ третій періодъ образованія опирался на второй, а второй на первый. Внѣ связи съ общимъ образованіемъ спеціальное будетъ висѣть на воздухѣ. А въ связи съ нимъ весь образовательный процессъ будетъ представлять одну неразрывную сѣть идей, мыслей, навыковъ, интересовъ, въ немъ не будетъ ни пробѣловъ, ни путаницы, въ немъ будутъ единство, цѣльность, объединенность.

Для лучшаго и удобнѣйшаго достиженія поставленной цѣли—объединенія всего учебнаго курса — есть еще одно практическое средство, именно, чтобы въ каждомъ классѣ школы всѣ предметы преподавалъ одинъ учитель, преподаваніе же отдѣльныхъ предметовъ отдѣльными учителями нужно устранить. Какъ скоро одинъ учитель руководитъ всѣми работами класса, у него, въ силу единства его личности, непремѣнно явится нѣкоторая цѣльность въ дѣятельности: идеи, связующія отдѣльныя отрасли знанія, выдвинутся впередъ сами собою, потому что должны будутъ повторяться нѣсколько разъ однимъ лицомъ; будутъ легко возможны всякаго рода аналогіи и сопоставленія между частными явленіями, затрогиваемыми различными науками; одинъ учитель естественно будетъ стараться, чтобы преподаваемые предметы, по возможности, поддерживали другъ друга, потому что усвоеніе тогда будетъ прочнѣе. Ведя преподаваніе всѣхъ предметовъ, онъ ясно будетъ видѣть, какимъ образомъ воспитательное вліяніе одной науки восполняется воспитательнымъ вліяніемъ другой, и если онъ не въ состояніи будетъ достигнуть объективнаго, логи-

ческаго объединенія предметовъ, то онъ можетъ достигнуть объединенія субъективнаго, въ сознаніи учащихся, такъ что всѣ предметы будутъ дѣйствовать дружно въ достиженіи одной общей цѣли—всесторонняго развитія воспитываемыхъ личностей. Когда же въ одномъ классѣ ведутъ преподаваніе нѣсколько учителей, каждый по своему предмету, то единства въ дѣятельности обыкновенно бываетъ мало: каждый заботится только о своемъ предметѣ, желаетъ пройти его лучше, основательнѣе, въ большемъ объемѣ, мало заботясь о томъ, дѣйствительно ли это необходимо для общаго развитія учащихся, не справляясь, что дѣлаютъ товарищи по классу, не можетъ ли онъ оказать имъ какой либо помощи своимъ предметомъ. Между учителями легко можетъ возникнуть даже соперничество, желаніе отличиться, выдвинуться изъ ряда товарищей, а для этого нужно шире, подробнѣе и скорѣе пройти свой предметъ, главнымъ же образомъ—добиться хорошихъ отвѣтовъ на экзаменѣ. О гармоніи дѣятельности съ товарищами, о взаимной поддержкѣ, о дружномъ стремленіи къ всестороннему развитію воспитываемыхъ здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Каждый знаетъ только свой предметъ и больше ничего не хочетъ знать.

Но преподаваніе всѣхъ предметовъ въ классѣ однимъ учителемъ имѣетъ и свои неудобства. Въ элементарныхъ школахъ или въ самыхъ низшихъ классахъ среднихъ школъ, гдѣ проходятся начатки учебныхъ предметовъ, одинъ учитель легко можетъ совмѣстить всѣ нужныя знанія въ достаточной степени. Но въ той мѣрѣ, какъ учащіеся становятся больше и школьный курсъ сложнѣе и серьезнѣе, учителю будетъ все труднѣе и труднѣе пріобрѣтать всѣ нужныя для учителя знанія, у него легко можетъ оказаться недочетъ по какому-либо предмету. А это весьма неудобно. Притомъ учитель, по своимъ личнымъ расположеніямъ и склонностямъ, легко можетъ одинъ предметъ любить больше, чѣмъ другой, признавать за нимъ большее воспитательное значеніе, знать по нему гораздо больше, чѣмъ по другимъ. Слѣдствіемъ такого настроенія учителя будетъ болѣе или менѣе чувствительный перевѣсъ любимаго предмета надъ другими и нѣкоторая загнанность, пренебреженіе нелюбимыми; возникнетъ нѣкоторая односторонность въ школьномъ курсѣ, что опять очень неудобно. Наконецъ, разсматриваемый способъ преподаванія можетъ представлять подчасъ серьезныя затрудненія и собственно въ воспитательномъ отношеніи: учителемъ попался человѣкъ односторонній въ какомъ-либо отношеніи, слабый характеромъ, неспособный поддерживать настоящую клас-

сную дисциплину и т. п. Такъ какъ онъ одинъ руководитъ цѣлымъ классомъ въ теченіе года, то его недостатки не могутъ быть ослаблены хорошими качествами другихъ преподавателей и, несомнѣнно, они скажутся неблагопріятно на классѣ, его занятіяхъ и поведеніи. При нѣсколькихъ же учителяхъ въ одномъ классѣ, недостатки и односторонности одного уравновѣшиваются достоинствами и сильными сторонами другого; притомъ духовное общеніе образуемыхъ съ нѣсколькими различными образованными личностями гораздо полезнѣе, чѣмъ съ одной.

По изложеннымъ соображеніямъ нужно желать, чтобы въ элементарныхъ школахъ и низшихъ классахъ среднихъ въ каждомъ классѣ или отдѣленіи одинъ учитель преподавалъ всѣ предметы или почти всѣ (кромѣ, можетъ быть, Закона Божія и иностраннаго языка); а въ среднихъ и старшихъ классахъ гимназій и равныхъ имъ заведеній преподаваніе должно быть раздѣлено между нѣсколькими преподавателями, но не по числу отдѣльныхъ предметовъ, а по числу группъ родственныхъ предметовъ, напримѣръ, математика и физика, языкъ и словесность на этомъ языкѣ и исторія, естествовѣдѣніе и географія и т. п.

Глава XXIV.

О формахъ педагогическаго метода.

Форма педагогическаго метода можетъ быть разсматриваема съ двухъ сторонъ: внѣшней и внутренней. Разсмотримъ сначала внѣшнюю сторону.

Педагогическое изложеніе, отличаясь отъ научнаго своимъ внутреннимъ характеромъ, отличается отъ него и съ внѣшней стороны—своей формой. Научному изложенію свойственна непрерывность, педагогическому—вопросоотвѣтность. Первая форма изложенія называется акроаматической (слушательной), вторая эротематической (спрашивательной). Первая форма излагаетъ мысль стройно, логично, не прерывая ея вопросами. Обучающіеся при этой формѣ только слушаютъ, только слѣдятъ за мыслью излагающаго. Они, очевидно, находятся въ довольно пассивномъ отношеніи къ предмету изслѣдованія, въ разработкѣ его не участвуютъ, а только усвояютъ работу другого лица. Отъ нихъ требуется способность долго напрягать свое вниманіе, умѣть слѣдить за логическимъ развитіемъ сложныхъ мыслей. Эротема-

тическая форма обученія носитъ совершенно другой характеръ. Постоянные вопросы со стороны учителя и отвѣты со стороны учениковъ — вотъ внѣшняя характеристическая черта этой формы обученія. Помощію ея учитель становится въ живое общеніе съ учениками; ученики болѣе дѣятельно относятся къ преподаваемому; вообще преподаваніе идетъ живѣе, дѣйствуетъ возбудительнѣе на учащихся. При вопросоотвѣтной формѣ учащимся не нужно долго напрягать свое вниманіе, потому что сложныя мысли даются имъ по частямъ и съ постоянной провѣркой мѣры ихъ усвоенія.

Научному изложенію свойственна преимущественно, но не исключительно, акроаматическая форма, какъ педагогическому свойственна преимущественно, а не исключительно, эротематическая. Нѣтъ сомнѣнія, что можно научно излагать предметъ въ формѣ разговора (діалогическая форма). Сочиненія Платона имѣютъ форму діалоговъ; въ позднѣйшія времена многія сочиненія по различнымъ отраслямъ вѣдѣнія имѣли форму діалога, напр. одно изъ сочиненій Лейбница по вопросамъ психолого-философскимъ („Новый опытъ объ умѣ“). Только діалогическая форма не можетъ быть признана столь же удобной для научнаго изложенія, какъ акроаматическая: вопросы прерываютъ изложеніе, лишаютъ мысль полной стройности и округленнаго выраженія, вызываютъ повторенія, вставки, разъясненія. Самый діалогъ, излагающій научный вопросъ, обыкновенно бываетъ лишенъ живости настоящаго діалога, отличается значительною искусственностью и, по большей части, совсѣмъ не производитъ впечатлѣнія дѣйствительнаго діалога. Поэтому обыкновенно при научномъ изложеніи предпочитаютъ пользоваться акроаматической формой.

Педагогъ не можетъ чуждаться акроаматической формы. Когда ему нужно нарисовать своимъ слушателямъ яркую картину событія, тронуть ихъ сердце передачей какого-либо факта, представить мысль въ ея окончательной формѣ, въ ея полномъ логическомъ развитіи—во всѣхъ подобныхъ случаяхъ педагогу нужно пользоваться акроаматической формой изложенія. Наконецъ, онъ долженъ имѣть въ виду, что его задача—подготовить учащихся къ чисто научному изложенію предмета, а чисто научному изложенію наиболѣе свойственна акроаматическая форма рѣчи. Но обыкновенно педагогъ предпочитаетъ вопросоотвѣтную форму, потому что она даетъ ему возможность знакомиться съ мѣрою усвоенія преподаваемаго учащимися, и что она болѣе со-

образна съ ихъ силами, не требуетъ такого долгаго напряженія вниманія.

Введеніе въ школы вопросоотвѣтной формы было весьма большимъ усовершенствованіемъ школьнаго дѣла. Самая древняя форма обученія—это заучиваніе съ голоса, которое и по настоящее время практикуется въ семьѣ: такъ дѣти, съ голоса матери, заучиваютъ молитвы, дѣтскіе стишки, сказочки, прибаутки и т. п. Въ школѣ подобное же заучиваніе происходитъ съ книги, въ старину составлявшее почти все обученіе. Въ старину учителя не любили, а часто были и не въ состояніи, объяснять, они задавали каждому ученику урокъ—„отъ сихъ до сихъ"—и спрашивали его. Выучилъ урокъ, значитъ, все сдѣлалъ; не выучилъ, ничего не сдѣлалъ. О пониманіи урока и рѣчи не было, заучиваніе было чисто механическимъ. Явилась вопросоотвѣтная форма и круто измѣнила все преподаваніе: все обученіе приняло форму разговора между учителемъ и учащимися, вопросовъ со стороны перваго и отвѣтовъ со стороны послѣднихъ. Но отвѣчать на вопросы безъ пониманія вопроса и смысла отвѣта было затруднительно, это было возможно лишь въ томъ случаѣ, если и учебникъ былъ написанъ въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ, такъ что можно было заучивать не только отвѣты, но и вопросы. Такъ написанъ, напримѣръ, извѣстный учебникъ по православному катехизису митрополитомъ Филаретомъ; но обыкновенно учебники такъ не пишутся, а вопросы составляются и предлагаются ученикамъ учителемъ.

Такимъ образомъ вопросоотвѣтная форма прямо обращалась къ уму учащихся, пробуждала ихъ вниманіе, изгоняла изъ школъ безсмыслiе и мертвенность, словомъ спрыскивала живой водой всю школу, и учителя и учениковъ. Введеніе ея въ школы—крупная педагогическая реформа, большой шагъ впередъ въ устроительствѣ школьнаго дѣла. Но она не упраздняла совсѣмъ прежняго способа—связнаго изложенія и пересказа по акраматической формѣ: отдѣльные отвѣты нужно было собирать въ связный длинный отвѣтъ, событіе разсказать, описаніе и характеристику передать. Для этого на каждомъ урокѣ было необходимо примѣненіе акроаматической формы, иначе раздробляющая, анализирующая сила вопросовъ и отвѣтовъ оставляла все знаніе въ видѣ разрозненныхъ кусочковъ, а учащіеся могли даже отучиться говорить связною періодическою рѣчью. Притомъ вопросоотвѣтная форма, обращаясь постоянно къ уму учащихся, мало была способна пробуждать ихъ чувства и настроенія, что, между

тѣмъ, въ обученіи необходимо по различнымъ соображеніямъ; но объ этомъ будетъ рѣчь въ концѣ настоящей главы [1]).

Раздѣленіе формъ педагогическаго метода на непрерывную и вопросоотвѣтную есть преимущественно внѣшнее, основанное на свойствахъ рѣчи, а потому не вполнѣ основательное и достаточное. Существенное въ формахъ обученія вовсе не свойства рѣчи, хотя и они имѣютъ важность, а видъ знанія, тотъ образъ, въ которомъ знаніе переходитъ отъ учителя къ ученикамъ. Знаніе, различно переданное, будетъ имѣть совершенно различное дѣйствіе на учащихся. Можно такъ передать знаніе, что оно или вовсе не будетъ усвоено учениками, или же будетъ усвоено очень плохо и, кромѣ притупляющаго дѣйствія, никакого другого вліянія на ихъ умъ не окажетъ; а можно и такъ передать, что знаніе хорошо усвоится и благодѣтельно подѣйствуетъ на развитіе учащихся. При этомъ можно пользоваться эротематической формой и не принести никакой пользы; можно пользоваться и акроаматической и принести большую пользу. Вся сила различныхъ формъ обученія заключается такимъ образомъ не во внѣшнемъ видѣ рѣчи при преподаваніи, а въ образѣ, въ видѣ знанія, въ которомъ оно, помощью рѣчи, отъ учащаго переходитъ къ учащемуся.

Тѣ формы, въ которыхъ извѣстное знаніе можетъ быть передаваемо, бываютъ различны и именно являются въ трехъ видахъ: а) знаніе передается въ готовомъ, законченномъ видѣ, выраженномъ въ опредѣленной формулѣ; б) знаніе разлагается на элементы и излагающій показываетъ важность и значеніе каждаго элемента и изъ разсмотрѣнныхъ такимъ образомъ элементовъ построяетъ формулу цѣлаго; в) показывается процессъ возникновенія знанія, его развитіе, его окончательная формулировка. Первый видъ знанія догматическій, второй—аналитическій, третій—генетическій. Представимъ замѣчанія о каждомъ изъ этихъ способовъ передавать знанія въ отдѣльности.

Догматическая форма сообщенія знаній не можетъ быть признана педагогичной: знаніе, передаваемое въ законченномъ, сформулированномъ видѣ, конечно, сопровождаемое необходимыми поясненіями, не можетъ быть усвоено надлежащимъ образомъ учащимися. Для того, чтобы пища питала организмъ, она

[1]) Болѣе подробно о вопроссотвѣтной формѣ съ точки зрѣнія психологической, о тѣхъ процессахъ, которые совершаются въ головѣ учащихся при отвѣтахъ на поставленные вопросы, смотри Fr. Böringer, Frage und Antwort. Eine psychologische Betrachtung. Langensalza 1901 г.; P. Staude, Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. Langensalza, 1902 г.

должна быть размельчена и растерта зубами, полита слюной, должна вариться въ желудкѣ, соединиться съ различными соками, и тогда только она сдѣлается питающимъ организмъ веществомъ. Въ томъ видѣ, въ какомъ она подается на столъ, она питать организмъ не можетъ. То же бываетъ и съ пищей духовной. Знаніе сформулированное неудобоваримо вообще, а тѣмъ болѣе для начинающаго ума, прямо усвоить его въ законченномъ видѣ трудно. Когда большое дерево пересаживаютъ изъ одной почвы въ другую, то оно рѣдко принимается, чаще же засыхаетъ. То же нужно сказать и про знанія. Знаніе, развившееся и сформировавшееся въ одной головѣ и въ своемъ законченномъ видѣ перенесенное въ другую голову, едва ли будетъ полезно для этой послѣдней. Такое знаніе будетъ мертвымъ, лишеннымъ живой дѣйственной силы, не имѣющимъ никакой органической связи съ предшествующею умственною жизнью того питомца, въ голову котораго оно перенесено. Оно явилось вдругъ, неожиданно, въ его головѣ, безъ всякой предварительной подготовки, явилось совершенно чуждымъ, неимѣющимъ никакихъ связей съ другими прежними знаніями. Такъ оно и останется чуждымъ, не превращеннымъ въ кровь и плоть умственной жизни питомца. Преподаваніе, стремящееся прямо къ сообщенію формулъ, т. е. послѣднихъ результатовъ изслѣдованія, не останавливаясь или мало останавливаясь на тѣхъ процессахъ, которые привели къ законченному знанію, не изучая въ отдѣльности его элементовъ и свойствъ, есть простая выучка. При такомъ способѣ передачи свѣдѣній основательнаго усвоенія быть не можетъ. Но гдѣ требуется знаніе на показъ, когда нужно быстрое усвоеніе обширнаго научнаго матеріала безъ его хорошей проработки, тамъ догматическая форма обученія вполнѣ умѣстна. При спѣшной подготовкѣ къ экзамену, при отсутствіи знаній и развитія у учителя обыкновенно догматическая форма усвоенія является преобладающей.

Аналитическая форма изложенія вполнѣ педагогична. Она дѣлаетъ съ знаніемъ то-же, что съ пищей дѣлаютъ зубы, желудокъ, различные соки, т. е. раздробляетъ знаніе и превращаетъ его въ пригодный матеріалъ умственной дѣятельности и развитія. Аналитическое изложеніе цѣлаго можетъ быть раздѣленіемъ цѣлаго на части и на свойства. Разсказъ, стихотвореніе, библейскій фактъ раздѣляются на отдѣльные эпизоды, части, главную мысль и дополнительныя и объяснительныя, и каждая изъ частей изучается отдѣльно; ариѳметическая формула разлагается на свои свойства, на выражаемыя ею отношенія чиселъ, и опять каждое

изъ свойствъ и отношеній изучается само по себѣ. Достаточное количество вопросовъ должно быть поставлено о каждой части, о каждомъ свойствѣ и ими выяснены смыслъ и значеніе катехизируемаго предмета. Несомнѣнно, конечно, вопросы должны быть соображены напередъ учителемъ: онъ долженъ составить планъ аналитическаго разложенія цѣлаго, отмѣтить главнѣйшія, существеннѣйшія части и свойства и на нихъ особенно сосредоточить катехизацію; долженъ выяснить значеніе и второстепенныхъ частей и ихъ связь съ главными. Аналитическая катехизація должна продолжаться до тѣхъ поръ, пока она необходима для пониманія частей, отдѣльныхъ свойствъ и усвоенія цѣлаго. Дѣло въ томъ, что катехизическій анализъ можетъ быть безконечнымъ. Можно взять предметомъ изложенія небольшое стихотвореніе и предложить относительно его содержанія, частей, главныхъ и второстепенныхъ мыслей, отдѣльныхъ выраженій цѣлыя сотни вопросовъ и совсѣмъ задавить, оглушить ими учащихся, такъ что они, наконецъ, потеряютъ изъ виду руководящую нить изложенія, не будутъ понимать, къ чему все это дѣлается, къ чему всѣ эти вопросы. Конечно, нельзя напередъ установить количество вопросовъ; учитель можетъ намѣтить напередъ только планъ вопросовъ, тѣ стороны, которыя должны подвергнуться анализу. Самое же количество вопросовъ будетъ опредѣляться содержаніемъ катехизируемаго предмета и умственными силами учащихся. Учитель долженъ во всякомъ случаѣ помнить, что вопросы теряютъ разумность, какъ скоро части предмета достаточно поняты, и онъ можетъ быть усвоенъ въ цѣломъ. Слишкомъ подробная мелочная катехизація очень часто переходитъ въ простую безполезную болтовню. То, что подлежитъ усвоенію, есть цѣлое, а не отдѣльныя части и выраженія.

Аналитической катехизаціей дѣло не исчерпывается. Послѣ изученія частей цѣлаго, усвоенія отдѣльныхъ свойствъ, выдѣленія и объясненія главныхъ и второстепенныхъ мыслей, нужно усвоить взаимоотношеніе, связь разсмотрѣнныхъ частей, свойствъ, мыслей, нужно усвоить катехизированный предметъ въ цѣломъ. Въ этомъ задача изложенія и изслѣдованія. Къ удивленію, нерѣдко бываетъ такъ, что синтезъ частей дѣлается поспѣшно, неосновательно, какъ бы мимоходомъ. Какъ будто предполагается, что аналитической катехизаціей исчерпывается суть дѣла и дальше ничего не остается, какъ переходить къ катехизаціи новаго предмета. Отъ такого пренебреженія синтезомъ усвоеніе страдаетъ очень много. Знаніе остается разбитымъ на части, на отдѣльныя мысли, связь между ними оказывается не вполнѣ

ясной и твердой и въ сознаніи такимъ образомъ на мѣсто цѣлыхъ являются плохо связанныя дроби. При такой постановкѣ аналитической формы преподаванія учащіеся буквально изъ-за деревьевъ (отдѣльныхъ вопросовъ) не видятъ лѣса (цѣлаго катехизируемаго предмета). Дробленіе знанія безъ сопровождающаго его синтеза вредитъ не только самому знанію, не давая цѣлостнаго взгляда на него, показывая не всего его, а только въ послѣдовательномъ порядкѣ его различныя стороны и части; но вредитъ вообще связности и цѣльности мышленія, удручая его мелочами, отдѣльными фактами и мыслями, не давая общихъ широкихъ точекъ зрѣнія; вредитъ, наконецъ, рѣчи учащихся, пріучая ихъ только къ краткимъ отвѣтамъ на отдѣльные вопросы и отучая отъ плавнаго періодическаго изложенія. Навыкнувъ только отвѣчать на поставленные вопросы, ученикъ, начиная болѣе или менѣе длинный разсказъ, описывая сложный предметъ, давая объясненіе на трудный вопросъ, очень скоро сбивается, затрудняясь въ выраженіяхъ, путаясь въ словахъ, и въ заключеніе умолкаетъ, не дошедши и до половины объясненія. Онъ является малословеснымъ, вслѣдствіе односторонняго примѣненія катехизической формы обученія, вслѣдствіе отсутствія синтезовъ.

Наиболѣе удобная въ педагогическомъ отношеніи форма изложенія есть генетическая, когда знаніе не только разлагается на элементы, но и сообщается исторія происхожденія знанія, показывается, какъ знаніе возникло и развилось. Преимущества этой формы предъ аналитической заключаются въ томъ, что здѣсь на глазахъ учащихся знаніе образуется: видны его исходныя точки, процессъ его развитія, его заключительный періодъ— формулировка. По аналитической формѣ изложенія никогда нельзя дать такой ясной, отчетливой картины знанія, такъ хорошо предохранить умъ учащихся отъ всякой темноты и сбивчивости, какъ по генетической. Лучшей формы изложенія педагогу рекомендовать нельзя, но приложеніе ея требуетъ отъ педагога гораздо большихъ хлопотъ, чѣмъ приложеніе аналитической. Для хорошаго веденія обученія по аналитической формѣ нужно основательное знаніе науки, ея современнаго положенія и умѣнье катехизировать. Для приложенія генетической формы, кромѣ того, нужно еще основательное знаніе исторіи науки, тѣхъ путей, которыми изслѣдователи пришли къ открытію научныхъ законовъ; нужно знать не только исторію успѣховъ науки, исторію дѣйствительныхъ научныхъ открытій, но и исторію научныхъ заблужденій, тѣхъ препятствій, которыя дѣятели науки встрѣчали на своемъ пути, тѣхъ отклоненій отъ прямого пути, которыя они

дѣлали. Безъ основательнаго знанія прошлаго науки начертить правдивую и яркую картину возникновенія какого-либо знанія невозможно.

Генетическая форма обученія является въ двухъ частныхъ видахъ: 1. когда исторію возникновенія и образованія знанія развертываетъ предъ учащимися учитель, когда онъ беретъ на себя тяжесть изслѣдованія, слушатели же идутъ за нимъ, не отставая отъ него и не оставаясь пассивными, но слѣдуя своею мыслью за мыслью учителя, слѣдуя за нимъ, размышляя (nachdenkend, какъ говорятъ нѣмцы); 2. когда ученики, получивъ нужное количество матеріала и руководимые учителемъ, сами открываютъ извѣстное знаніе и формулируютъ его. Первый видъ генетической формы обученія можетъ быть названъ сократической формой, потому что такъ училъ своихъ слушателей Сократъ. Онъ никогда не передавалъ своихъ взглядовъ догматически, но, указывая недостатки обычныхъ мнѣній, сопоставляя извѣстные слушателямъ факты и дѣлая заключенія, онъ вынуждалъ своихъ собесѣдниковъ покидать фальшивыя воззрѣнія и составлять новыя понятія объ обсуждаемомъ вопросѣ, болѣе правильныя. Достаточно прочитать нѣсколько діалоговъ Платона, чтобы видѣть, что центръ тяжести разговоровъ лежитъ въ Сократѣ, что его собесѣдники, по сравненію съ нимъ, второстепенныя фигуры, что они только отвѣчаютъ на вопросы Сократа, соглашаются съ его доказательствами и выводами, постоянно слѣдя своею мыслью за его мыслью.

Привлеченіе дѣятельнаго вниманія слушателя къ предмету изслѣдованія—обстоятельство весьма важное и цѣнное при воспитаніи, а сократическій способъ обученія непремѣнно предполагаетъ это свойство. Но тѣмъ не менѣе сократическій способъ не представляетъ еще высшаго пункта развитія генетической формы обученія. Работа изслѣдованія явленія, выясненіе его происхожденія, анализъ его качествъ и отношеній, ихъ синтезъ и созданіе краткой формулы, объединяющей всѣ предыдущія отдѣльныя разсужденія,— все это можетъ быть совершаемо, конечно, подъ постояннымъ руководствомъ учителя, самими учащимися по сообщеніи имъ достаточнаго матеріала и пріемовъ его обработки. Тогда генетическая форма обученія явится во всемъ своемъ блескѣ и силѣ и можетъ быть названа изобрѣтательной (эвристической) формой. Нельзя выдумать средства, болѣе сильно возбуждающаго умственную самодѣятельность, какъ эвристическая форма обученія, ибо она какъ бы говоритъ ученику: мысли всегда на столько самостоятельно, на сколько можешь. Она ничего не

даетъ ученику безъ собственнаго труда и усилія; по этой формѣ обученія каждое знаніе нужно брать, такъ сказать, съ бою. Ученикъ, который не захотѣлъ бы дѣлать умственныхъ усилій, напряженій, желалъ бы, чтобы каждое знаніе ему наперед разжевали и потомъ уже положили въ голову, такой ученикъ не можетъ учиться въ той школѣ, въ которой господствуетъ эвристическая форма обученія. Эвристическая форма вноситъ въ школу духъ жизни, духъ труда и дѣятельности. Безтолковое ученье наизусть, усвоеніе свѣдѣній на прокатъ одною памятью, зѣванье въ классѣ, невнимательность при этой формѣ рѣшительно невозможны, потому что сущность ея заключается въ томъ, чтобы учащіеся постоянно работали, постоянно дѣлали самостоятельныя усилія для пріобрѣтенія и выработки знаній. Тутъ нѣтъ мѣста духу праздности, механичности и прочимъ злымъ духамъ школы. До тѣхъ поръ, пока самодѣятельность духа будетъ считаться вѣнцомъ развитія, до тѣхъ поръ останется желательнымъ, чтобы во всѣхъ школахъ была вводима эвристическая форма обученія.

Примѣненіе эвристической формы обученія можетъ вызывать довольно много недоумѣній. Она можетъ показаться слишкомъ трудной для учащихся (открывать научные законы и правила подъ силу только выдающимся талантамъ), къ нѣкоторымъ предметамъ совсѣмъ неприложимой, къ такимъ, въ которыхъ фактическая сторона имѣетъ преобладающее значеніе; наконецъ, несомнѣнно, по этой формѣ обученія преподаваніе будетъ идти очень медленно, а для школъ, не располагающихъ большимъ количествомъ времени, это очень неудобно. Разсмотримъ указанныя недоумѣнія.

Справедливо, что эвристическая форма требуетъ отъ учащихся значительнаго напряженія силъ и вниманія и можетъ вести къ вытягиванію отвѣтовъ изъ дѣтей. Но справедливо понимаемая, она допускаетъ серьезное и правильное примѣненіе въ школахъ. Давно, еще съ Песталоцци, начались заявленія о неудобствахъ эвристической формы. У Песталоцци былъ помощникъ Крюзи, который считалъ нужнымъ обучиться не только искусству катехизированія, (эротематическая форма), модному въ то время, но и сократизированія, собственно эвристической формѣ. По этому поводу Песталоцци неодобрительно отзывается о сократизированіи въ школахъ. По его мнѣнію, оно есть искусство „вытягивать изъ дѣтей посредствомъ вопросовъ правильные и опредѣленные отвѣты“, „собственно изъ ничего создавать чудо“; онъ замѣчаетъ, что даже ястребы и орлы не похищаютъ изъ птичьихъ гнѣздъ яйца, если птицы еще не положили ихъ туда,

и вообще задача сократизировать съ дѣтьми равняется задачѣ открыть квадратуру круга (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Brief 11).

Изложенное мнѣніе Песталоцци объ эвристической формѣ обученія и подобныя же мнѣнія другихъ педагоговъ суть результатъ неправильнаго пониманія дѣла. По принципу, Песталоцци не могъ быть врагомъ эвристической формы или, какъ онъ ее называетъ, сократизированія. Онъ проповѣдывалъ, что развитіе человѣка совершается всегда извнутри, что въ организмъ нельзя насильно что-либо внести со стороны, что все искусство воспитанія есть искусство возбужденія самодѣятельности личности. А съ такими взглядами эвристическая форма обученія, опирающаяся по самому своему существу на самодѣятельность учащихся, находится въ полномъ согласіи. Неправильность же пониманія эвристической формы обученія состоитъ въ томъ, что часто берутъ эвристическую форму отдѣльно отъ нагляднаго обученія. Безъ нагляднаго обученія педагогъ, пожелавшій примѣнить эвристическую форму обученія, дѣйствительно былъ бы похожъ на ястреба, пытающагося вытащить яйцо изъ гнѣзда, прежде чѣмъ оно туда положено. Но не такъ бываетъ при наглядномъ обученіи. Сначала изучаются самые предметы или факты, а потомъ уже самостоятельно, самими учащимися, дѣлаются обобщенія фактовъ и формулировки обобщеній. Въ такомъ процессѣ ничего невозможнаго, ничего необычайно труднаго, превосходящаго силы учащихся, нѣтъ, потому что каждое обобщеніе и формула есть естественный и необходимый результатъ изученія фактовъ, ихъ свойствъ и отношеній. Все дѣло въ изученіи фактовъ. Если оно производится толково и основательно, то возможность правильнаго ихъ обобщенія учащимися, возможность самостоятельнаго открытія научнаго правила, закона, вполнѣ обезпечена. Основательность же изученія фактовъ зависитъ отъ учителя. Изъ массы предметовъ, подлежащихъ изученію, онъ долженъ выбрать наиболѣе характерные, наиболѣе важные; въ выбранныхъ предметахъ онъ долженъ обратить преимущественное вниманіе учащихся на тѣ стороны и свойства, которыя именно нужны для обобщенія; онъ долженъ наблюдать за самымъ процессомъ обобщенія и формулировки учащимися извѣстнаго знанія, чтобы ихъ мысль не отклонялась въ сторону, не блуждала бы, Богъ знаетъ гдѣ. Такое руководство учителя эвристической работой учащихся и будетъ выражаться, такъ называемыми, „наводящими“ вопросами съ его стороны. При дѣятельномъ участіи преподавателя въ выработкѣ знанія и при полной наглядности обученія самостоятельныя обобщенія учащимися будутъ вполнѣ возможны, не

превысятъ ихъ силъ. Вытягиванія отвѣтовъ не будетъ, потому что учащимся предварительно данъ нужный матеріалъ и наводящими вопросами учителя ихъ умъ поставленъ въ такое положеніе, которое естественнымъ порядкомъ должно вести къ желаемому обобщенію. И вообще нужно сказать, что трудно совершить открытіе въ первый разъ, но не трудно открыть уже открытое, идя по проторенной дорожкѣ. А таковы открытія по эвристической формѣ обученія самими учащимися. Чтобы добраться до Америки въ первый разъ, нуженъ былъ геній Колумба; чтобы попасть въ Америку въ настоящее время, достаточно ввѣрить себя руководству самаго посредственнаго капитана корабля. Притомъ, путь открытія знанія и путь его усвоенія, въ существѣ дѣла, одинъ и тотъ же. Если учащіеся считаются способными усвоять знанія, то для нихъ, при правильномъ руководствѣ со стороны учителя, не будетъ невозможнымъ и открытіе ихъ.

Эвристическая форма обученія не можетъ быть вполнѣ примѣнена къ тѣмъ предметамъ, содержаніе которыхъ по преимуществу фактическое, каковы, напримѣръ, исторіи гражданская, библейская, естественная. Какой эвристикой можно открыть, что у Ноя было три сына: Симъ, Хамъ и Іафетъ, и что Куликовская битва была въ 1380 году? Да, конечно, факты открываемы быть не могутъ при обученіи, и потому не только къ поименованнымъ предметамъ, но и ко всякому предмету, на сколько онъ содержитъ тѣ или другіе факты, эвристическая форма обученія неприложима. Но какъ въ каждомъ учебномъ предметѣ есть сторона чисто фактическая, съ которой нужно ознакомиться аналитическимъ путемъ, такъ равно въ каждомъ предметѣ есть и сторона теоретическая, извѣстное количество сопоставленій, выводовъ, обобщеній, формулъ, съ которыми полезно было бы знакомить учащихся путемъ эвристической формы. Учебнаго предмета безъ сопоставленій фактовъ, безъ выводовъ и обобщеній нѣтъ, каждый предметъ слагается изъ элементовъ двухъ категорій: фактовъ и объясненій или обобщеній и сопоставленій фактовъ. Обобщенія же и объясненія, къ какой бы сферѣ знанія они ни относились—исторической, естественной, сферѣ языка—всегда могутъ быть усвояемы путемъ эвристической формы обученія. Поэтому вопросъ можетъ быть не о томъ, примѣнима или непримѣнима эвристическая форма обученія къ извѣстному предмету, а о степени примѣненія ея. Въ однихъ предметахъ, сообразно съ ихъ характеромъ и особенностями, она можетъ примѣняться больше, въ другихъ меньше.

По эвристической формѣ обученіе подвигается впередъ очень медленно, и потому она неудобна. Это правда, что, ведя преподаваніе эвристически, нельзя такъ быстро шагать впередъ, какъ при другихъ формахъ. Но вотъ вопросъ: въ чемъ задача обученія и школы—въ томъ, чтобы учить быстро или въ чемъ-нибудь другомъ? Большая сумма свѣдѣній, наскоро нахватанныхъ, плохо или вовсе непереваренныхъ, а потому надлежащимъ образомъ неусвоенныхъ, будетъ ли болѣе полезна, чѣмъ меньшая по количеству сумма свѣдѣній, но усвоенныхъ прочно, основательно? Едва ли дѣло можно рѣшить въ пользу предположеній, поставленныхъ въ вопросахъ первыми. Извѣстно, что центръ тяжести въ умственномъ образованіи лежитъ не въ быстротѣ обученія и не въ количествѣ знаній. Но возьмемъ во вниманіе количественную сторону дѣла. Можно ли со справедливостью утверждать, что при преподаваніи по эвристической формѣ учащіеся пріобрѣтутъ много меньше свѣдѣній, чѣмъ по другой какой-либо? Едва ли можно. Питомецъ какого-либо учебнаго заведенія, плохо занимавшійся въ теченіе учебнаго года, предъ экзаменомъ, въ теченіе нѣсколькихъ дней,предполагая въ немъ живой и воспріимчивый умъ, нахватываетъ свѣдѣній тьму. Но какая отъ этого серьезная польза, кромѣ той, что экзаменъ прошелъ благополучно? Спустя немного времени послѣ экзамена, голова такого свѣдущаго человѣка бываетъ уже свободна отъ наскоро нахватанныхъ свѣдѣній, и онъ въ концѣ концовъ оказывается менѣе знающимъ, чѣмъ его товарищъ, не прибѣгавшій къ такому экстренному способу пріобрѣтенія знаній, поэтому усвоившій ихъ меньше, но основательнымъ образомъ. Эвристическій способъ есть самый основательный способъ пріобрѣтенія свѣдѣній. При немъ повторенія лишняя вещь: что досталось намъ усиленнымъ трудомъ, напряженіемъ, то мы помнимъ долго и твердо безъ повторенія. При обыкновенныхъ же способахъ обученія повторенія отнимаютъ довольно много времени.

Такимъ образомъ мы признаемъ эвристическую форму преподаванія, при ея правильной постановкѣ, посильной дѣтямъ, примѣнимой къ предметамъ школьнаго курса и не особенно много проигрывающей во времени по сравненію съ другими формами. Но утверждая все это, мы считаемъ необходимымъ указать и на тѣ ошибки и недостатки, которые легко возможны при примѣненіи эвристической формы обученія и которые извращаютъ самую сущность этой формы. Было уже замѣчено, что эвристическая форма обученія требуетъ отъ учителя гораздо больше, чѣмъ другія, предполагаетъ знаніе не только современнаго положенія науки, но

и ея исторіи, въ частности ея заблужденій, которыя весьма важны для выясненія смысла окончательной формулы того или другого научнаго положенія. Она требуетъ отъ учителя постоянной обстоятельной подготовки къ урокамъ. Безъ подготовки и простая катехизація можетъ увести учителя очень далеко отъ предмета урока. Поправляя неправильный или неточный отвѣтъ ученика, слыша по поводу своей поправки новый вопросъ отъ учащихся, учитель, давая просимыя объясненія, незамѣтно для себя можетъ отойти далеко въ сторону отъ предмета урока, такъ что не будетъ въ состояніи логически связать свои объясненія съ содержаніемъ трактуемаго урока и, наконецъ, замѣтивъ свое уклоненіе, долженъ будетъ заявить: „однако, возвратимся къ дѣлу". При эвристической формѣ обученія такая ошибка еще болѣе возможна. Главныя дѣйствующія лица въ ней—учащіеся, они разсуждаютъ и обобщаютъ, они самостоятельно трудятся надъ выработкой формулы. Стѣснять ихъ въ вопросахъ, не давать имъ просимыхъ объясненій значитъ затруднять ихъ въ ихъ и безъ того нелегкой работѣ, отбивать интересъ къ ней, дѣлать ее какой-то скучно-вынудительной; дать-же имъ полную свободу въ указанномъ отношеніи значитъ рисковать уйти въ сторону отъ изслѣдуемаго предмета и плоды урока привести почти къ нулю, превративъ его въ простое собесѣдованіе, конечно, небезполезное для учащихся, но безъ опредѣленнаго результата. На такомъ урокѣ будетъ говорено о многомъ и ни о чемъ опредѣленно и окончательно, учитель разбросается по сторонамъ, походитъ вокругъ и около трактуемаго предмета, но до самого предмета, до намѣченной цѣли не дойдетъ. Чтобы избѣжать указываемыхъ недостатковъ, учителю нужно постоянно имѣть въ виду планъ бесѣды, не выпускать изъ рукъ руководящую, связующую отдѣльные вопросы и объясненія, нить; ему нужно умѣть пользоваться дѣтскими вопросами и отвѣтами, чтобы вести ихъ постоянно къ одной намѣченной цѣли—желаемому обобщенію, искомой формулѣ. Учитель лѣнивый, малознающій и ненаходчивый вѣчно будетъ попадаться на такихъ урокахъ впросакъ, вѣчно будетъ ловить себя на томъ, что онъ находится за тридевять земель отъ желаемаго обобщенія. Какъ будто онъ будетъ заниматься и дѣломъ, а, между тѣмъ, толку отъ такого дѣланья очень мало.

При примѣненіи эвристической формы обученія, нерѣдко возникаетъ недостатокъ совершенно противоположнаго качества—вслѣдствіе серьезной подготовки къ уроку учитель можетъ предъявить дѣтямъ такія требованія, которыхъ они выполнить будутъ рѣшительно не въ состояніи. Положимъ, задача урока—эвристи-

чески выяснить главную мысль какого-либо стихотворенія. Учитель можетъ серьезно вдуматься въ стихотвореніе, сообразить отношеніе его частей, отношеніе даннаго стихотворенія къ другимъ стихотвореніямъ того же автора. Если поэтъ первостепенный, учитель можетъ прибѣгнуть къ комментаріямъ, ознакомиться, какъ понималъ это стихотвореніе такой-то историкъ литературы, какъ другой, третій. Начитавшись комментаріевъ, достаточно надумавшись о стихотвореніи, учитель открываетъ, наконецъ, его основную идею и, примѣнительно къ ней, соображаетъ и придумываетъ рядъ вопросовъ. Онъ предполагаетъ на проэктированные вопросы отвѣты учениковъ, на основаніи отвѣтовъ строитъ новые вопросы, пока въ результатѣ не получитъ открытой имъ идеи стихотворенія. Все дѣло ему, послѣ долгой подготовки, кажется совершенно яснымъ, и онъ съ спокойною душою входитъ въ классъ. Здѣсь онъ встрѣчаетъ совсѣмъ не то, чего ожидалъ: дѣти отказываются идти по дорожкѣ вопросовъ, намѣченныхъ учителемъ; они видятъ въ стихотвореніи то, чего не видитъ учитель, и совсѣмъ не замѣчаютъ того, что очевидно учителю. Учитель и учащіеся не понимаютъ другъ друга, а все потому, что учитель забылъ, что ученики не читали комментарія на стихотвореніе, что у нихъ нѣтъ предварительныхъ знаній, нѣтъ той подготовки къ дѣлу, какими владѣетъ учитель. Въ такомъ положеніи учителю остается на выборъ—или отказаться отъ своего плана и вести урокъ такъ, какъ подсказываютъ вести его учащіеся, т. е. простымъ порядкомъ, безъ всякихъ особенныхъ мудрованій; или же упорствовать въ своемъ планѣ и вымучивать нужные отвѣты у дѣтей. Въ послѣднемъ случаѣ учитель и будетъ похожъ, говоря сравненіемъ Песталоцци, на ястреба, пытающагося вытащить яйцо изъ гнѣзда, прежде чѣмъ оно снесено птицей; тогда то учителю, въ отчаяніи, придется прибѣгать къ такимъ quasi-наводящимъ вопросамъ, въ которыхъ уже прямо заключенъ отвѣтъ и, въ сознаніи неудачи, спрашивать: не равна ли сумма внутреннихъ угловъ треугольника двумъ прямымъ? Не въ Каспійское ли море впадаетъ Волга?

Указываемый недостатокъ можетъ выразиться грубѣе и рѣзче, когда учитель желаетъ добиться отъ учениковъ, помощію эвристики, не идеи, а какого-либо слова, какого-либо опредѣленнаго отвѣта или фразы. Онъ напередъ самъ сочинилъ вопросы и отвѣты. По ходу вопросовъ, отвѣтъ долженъ быть данъ именно въ такой, а не въ иной формѣ, иначе послѣдующіе вопросы не будутъ вытекать изъ отвѣта. И вотъ учитель бьется, мучаетъ и себя, и учащихся, стараясь выжать изъ класса нужную фразу, слово, хотя мысль ему давно уже говорятъ ту, которая требуется. Воз-

никаетъ положеніе, подчасъ очень глупое и комическое, но характерное для разсматриваемаго вопроса [1]).

Изъ разсужденій о формѣ педагогическаго метода остается вывести заключенія. Относительно внѣшней формы слѣдуетъ сказать, что форма вопросоотвѣтная предпочтительнѣе слушательной, хотя и слушательная не должна быть избѣгаема. Собственно обѣ формы должны прилагаться совмѣстно, только въ различныхъ сочетаніяхъ, примѣнительно къ возрасту и развитію дѣтей. Чѣмъ меньше обучаемые, тѣмъ больше должна преобла-

[1]) Въ видахъ разъясненія высказанной мысли, мы приведемъ одинъ поучительный примѣръ плохой эвристики, заимствуя его изъ „Педагогическаго листка С.-Петербургскихъ женскихъ гимназій, 1875 г., № 1, изъ статьи „Нѣмецкая педагогія на русской почвѣ“ (стр. 34—36). Одинъ учитель въ одномъ изъ низшихъ классовъ, объясняя приставки при глаголахъ, хотѣлъ объяснить приставку *про*. Ему сильно хочется довести учениковъ до того, чтобы они сами сказали необходимые для него глаголы: *протекать* и *протыкать*, необходимые потому, что онъ наканунѣ готовился къ этой бесѣдѣ, приноровилъ къ нимъ цѣлый рядъ вопросовъ, даже письменно изложилъ ихъ, и они у него въ карманѣ. Не скажутъ этихъ примѣровъ, или скажутъ, да другіе, дѣло пропало. Урокъ начинается вопросомъ: „что сказали бы вы, если бы во время дождя сюда сверху лилась вода“? Слѣдуетъ: нѣсколько отвѣтовъ: сказали бы, что здѣсь скверно, мокро, сыро, потолокъ плохъ и т. п. Учитель старается навести ихъ на правильный отвѣтъ. „Погодите, что сказали бы вы о самой водѣ, которая лилась бы сюда“? Послѣ нѣкотораго недоразумѣнія дается отвѣтъ, что объ этой водѣ можно было бы сказать, что она — дождевая. Учитель начинаетъ волноваться, хотя и чувствуетъ, что это дурно; но онъ не предполагалъ, чтобы ученики были такъ тупы, и не заготовилъ другихъ наводящихъ вопросовъ. Уже нѣсколько волнуясь, принимается онъ за импровизацію вопросовъ. „Нѣтъ, что сказали бы вы о водѣ, о водѣ-то, какое сказуемое приписали бы этому слову? Ну, что она дѣлаетъ?“ кончаетъ онъ, скрѣпя сердце и краснѣя отъ сознанія, что вопросъ не очень хорошъ. Ученики отвѣчаютъ: каплетъ, течетъ, льется... Учитель окончательно теряетъ терпѣніе и уже злобнымъ голосомъ и порывисто спрашиваетъ: „сквозь потолокъ-то она что дѣлаетъ“? Ученики нѣкоторое время молчатъ; они видятъ, что учитель чего-то сердится и боятся разсердить его еще больше. Нѣкоторые изъ нихъ вполголоса говорятъ: „что дѣлаетъ? — Льется“. „Ну льется“, подхватываетъ учитель. „Ну, а еще какъ можно сказать“? „Течетъ“, отвѣчаютъ ему. „Ну, а еще какъ? течетъ; ну, а если сквозь что нибудь течетъ, какъ говорятъ, какой слогъ прибавляютъ“? Наконецъ, учитель послѣ нѣсколькихъ неудачныхъ отвѣтовъ добивается желаемаго отвѣта. Одинъ ученикъ говоритъ: „вода протекаетъ“. Учитель пишетъ на доскѣ глаголъ „протекать“ и, затѣмъ, въ полномъ убѣжденіи, что другого глагола онъ добьется скорѣе, беретъ лоскутокъ бумаги, обращается къ ученикамъ и говоритъ: „наблюдайте, что я буду дѣлать“. Затѣмъ, протыкаетъ перомъ бумагу и, надѣясь сразу получить желаемый отвѣтъ, спрашиваетъ: „что я сдѣлалъ“? Дѣти, начинавшія уже томиться и скучать, немного оживились и отвѣтили: „дыру“. И учитель, озадаченный и на этотъ разъ недогадливостію учениковъ, завелъ опять работу минутъ на десять. Выходитъ изъ класса онъ словно изъ бани, и, встрѣтившись съ другимъ преподавателемъ, говоритъ: „ну, батюшка, вотъ тупицы-то ученики“...

дать вопросоотвѣтная форма; съ возрастомъ и развитіемъ учащихся непрерывное изложеніе постепенно должно получать большее и большее значеніе, причемъ не только самъ учитель будетъ приближаться къ лекціонной системѣ преподаванія, но и слушающіе должны пріучаться къ плавному и связному изложенію сложныхъ и трудныхъ вопросовъ. Измѣненія въ формѣ преподаванія учителя должны идти параллельно съ развитіемъ способности рѣчи у учащихся. Изъ внутреннихъ формъ изложенія догматическая имѣетъ мало приложенія, именно въ тѣхъ очень рѣдкихъ случаяхъ, когда готовая формула, съ небольшими объясненіями, будетъ понятна учащимся, когда у нихъ оказалась значительная подготовка къ усвоенію данной формулы. Исключеніе нужно сдѣлать для Закона Божія, именно для изложенія христіанскаго вѣроученія. Такъ какъ теоретическое христіанское вѣроученіе превышаетъ разумъ человѣческій, то при его изложеніи, по существу, ничего болѣе не остается, какъ передать формулы (догматы) христіанской вѣры, съ нѣкоторыми поясненіями. Нужно, впрочемъ, замѣтить, что если разсматривать догматы исторически, то нѣкоторая степень генетической формы будетъ возможна при ихъ изложеніи, потому что мы въ состояніи показать логическую связь между догматами, постепенность ихъ формулировки и тѣ обстоятельства, въ силу которыхъ такой-то догматъ получилъ такую, а не иную формулу. Аналитическая форма найдетъ себѣ самое широкое приложеніе при преподаваніи. Если-бы учитель пользовался и генетической формой, все равно, ему часто придется прибѣгать къ аналитической. Для успѣха въ примѣненіи этой формы важно, чтобы учитель напередъ намѣтилъ подлежащія изслѣдованію свойства и части, имѣлъ бы въ умѣ планъ урока, а не катехизировалъ, какъ пришлось, предлагая такіе вопросы, которые первые попались на языкъ. Сведеніе результата въ одно цѣлое, синтезъ обязателенъ на каждомъ урокѣ. Къ аналитической формѣ полезно учителю присоединить генетическую. Конечно, ненужно дѣло представлять такимъ образомъ, что, разъ воспользовавшись генетической формой, учитель обязательно долженъ ея держаться во всемъ дальнѣйшемъ преподаваніи. Формы изложенія могутъ быть допускаемы разныя, смотря по обстоятельствамъ. Особенно важно, въ виду существа и вліянія формы, чтобы учитель по временамъ пользовался генетической формой въ ея второмъ видѣ—эвристической. Требовать, чтобы весь предметъ былъ преподаваемъ эвристически, было-бы, можетъ быть, слишкомъ много, предполагая даже, что учитель вполнѣ опытный и искусный преподаватель и обстоятельно знаетъ свое дѣло; но вполнѣ возможно

и законно требовать, чтобы каждый учитель извѣстные отдѣлы, извѣстные вопросы разрабатывалъ чисто эвристическимъ путемъ. Благотворныя слѣдствія такой работы велики и вполнѣ вознаградятъ учителя за тѣ труды и усилія, которые онъ долженъ будетъ сдѣлать, чтобы хорошо провести эвристически извѣстный отдѣлъ. Чѣмъ чаще, шире и обстоятельнѣе будетъ примѣняться эвристическая форма обученія, тѣмъ возбудительнѣе будетъ дѣйствовать обученіе на умъ учащихся.

Изложенное ученіе о формахъ педагогическаго метода предполагаетъ, что образовательный процессъ имѣетъ въ виду главнымъ образомъ умственную сторону учащихся. Но, кромѣ умственныхъ элементовъ и стремленій, образовательный процессъ включаетъ въ себя и нравственный, и религіозный, и эстетическій элементы [1]). Словомъ, подъ образованіемъ нужно понимать не только образованіе ума, но и чувствованій, настроеній, стремленій. Преобладающая умственная, теоретическая, научная культура человѣчества есть односторонность; главныя, основныя причины нашихъ поступковъ нужно искать не въ научныхъ убѣжденіяхъ, не въ теоретическихъ знаніяхъ, а въ области стремленій, инстинктовъ, влеченій, въ сферѣ малосознательной. Наши теоретическія убѣжденія суть только слабыя тѣни живыхъ и сильныхъ влеченій, и если послѣднія тянутъ насъ въ другую сторону, то научныя убѣжденія ихъ не пересилятъ. При тусклыхъ чувствахъ и слабой волѣ богатѣйшіе запасы знаній и широкое развитіе ума малоцѣнны, личность окажется слабой и дряблой. Въ чувствѣ, а не въ разумѣ выростаетъ душа и развивается личное я; чувство—основа личной жизни, на немъ покоятся величіе, цѣнность и счастье человѣка. Въ частности, очень важно эстетическое образованіе и, какъ органъ его, искусство. Сама жизнь, конечно, учитъ лучше всякаго искусства, но личный опытъ каждаго ограниченъ, а искусство въ живыхъ образахъ рисуетъ намъ самыя разнообразныя стороны жизни и тѣмъ увеличиваетъ нашъ опытъ. На искусство же можно положиться, такъ какъ великіе художники глубоко понимаютъ жизнь и человѣческое сердце. Между жизнью и искусствомъ гораздо больше органической связи, чѣмъ между жизнью и наукой: послѣдняя объясняетъ жизнь, а искусство воспроизводитъ ее; въ искусствѣ говоритъ сама жизнь, а въ наукѣ только говорится о жизни. Поэтому нѣкоторые признаютъ образовательную силу искусства болѣе высокой, чѣмъ силу науки. Въ искусствѣ главное не удовольствіе,

[1]) См. глава XI и XVI настоящей книги.

доставляемое его произведеніями, а внутреннее переживаніе того, что переживалъ художникъ, что его волновало. Послѣ знакомства съ художественными переживаніями все человѣческое становится понятнѣе, ближе, роднѣе, дороже; душа становится богаче любовью.

Согласно съ такимъ взглядомъ на образовательный процессъ, между формами педагогическаго метода должна выдвинуться на первый планъ форма художественнаго разсказа, живого описанія, творческой характеристики. Учитель долженъ быть художникомъ, творцомъ, у него долженъ быть широкій кругозоръ, солидная подготовка, онъ долженъ отчетливо понимать власть захватывающаго чувства и интереса, возбуждаемыхъ художественнымъ разсказомъ. До нѣкоторой степени учитель долженъ быть энтузіастомъ и поэтомъ, будучи въ то же время разносторонне образованнымъ человѣкомъ. Главное достоинство хорошаго, художественнаго разсказа заключается не въ удовольствіи, а въ воздѣйствіи на глубокія чувства слушателей, благодаря настроеніямъ, которыя устанавливаются между разсказчикомъ и слушателями, и въ возбужденіи сочувственнаго обмѣна впечатлѣніями, полученными отъ разныхъ картинъ разсказа.

Заботясь о внутреннихъ переживаніяхъ учащимися при разсказахъ, о внутренней правдѣ ихъ, о сильнѣйшемъ воздѣйствіи на чувство и настроеніе образуемыхъ, учитель въ своемъ разсказѣ смѣло можетъ, по мнѣнію нѣкоторыхъ современныхъ педагоговъ, нарушать требованія внѣшней правды—географической, этнографической, исторической. Напримѣръ, библейскіе разсказы можно ставить въ современную обстановку, можно разсказать, что Іосифъ былъ проданъ цыганамъ, что Исаакъ съ женою жили не въ далекомъ Ханаанѣ, а въ сосѣдней губерніи, что они утромъ пили кофе съ сухарями, что въ саду у нихъ стояли ульи, а передъ домомъ зеленыя скамейки, что рабъ Елеазаръ игралъ на гармоникѣ, а сосѣдъ катался на велосипедѣ. Іаковъ и Исавъ—это крестьянскіе мальчики изъ сосѣдней деревни. Исавъ ловкій и смѣлый, онъ постоянно бѣгаетъ по улицѣ и играетъ съ сосѣдними мальчиками, а Іаковъ все сидитъ дома съ матерью, когда та штопаетъ чулки и кладетъ заплатки на разорванные штаны Исава. Въ школѣ слабенькій и болѣзненный Іаковъ учится плохо, получаетъ неудовлетворительныя отмѣтки и остается на второй годъ въ классѣ; а Исаву за успѣхи отецъ даритъ серебряные часы. На этой почвѣ и вырастаетъ трагическое столкновеніе между братьями.

И во всѣхъ другихъ предметахъ художественный разсказъ, доступный дѣтямъ, все оживляющій, неправдивый, можетъ быть, съ внѣшней стороны, но глубоко истинный по существу, долженъ служить постоянно формой педагогическаго преподаванія.

Итакъ акроаматическая форма изложенія не можетъ быть пренебрегаема учителемъ, она ему часто будетъ нужна, между прочимъ, и въ видахъ эстетическаго образованія учащихся. Такимъ образомъ учителю придется сочетать въ себѣ два такіе различные таланта: искусной катехизаціи съ эвристическимъ оттѣнкомъ и художественнаго разсказа. Дѣло не легкое. Но во всякомъ случаѣ отказаться отъ живого и, по возможности, картиннаго разсказа учитель не имѣетъ права. Другое дѣло—поэтичность, художественность разсказа—это даръ Божій, котораго требовать отъ каждаго учителя невозможно. Приведенный же примѣръ художественной модернизаціи библейскихъ разсказовъ есть совершенно ненужное преувеличеніе метода, нисколько не дѣлающее дѣтямъ понятнѣе внутреннюю правду описываемаго переживанія. Намъ даже представляется опасной такая модернизація и вообще искусственная передѣлка фактовъ, хотя бы только и съ внѣшней стороны: если дѣти узнаютъ какъ-нибудь, что учитель въ своемъ разсказѣ внутреннюю правду сочеталъ съ внѣшнею ложью, то они перестанутъ ему вѣрить и будутъ поставлены въ затруднительное положеніе, какъ же имъ относиться къ школьному ученію — вѣрить ему или не вѣрить, что это правда, или правда наполовину съ ложью [1]).

Глава XXV.

Хорошій урокъ.

Изложивъ общія свойства педагогическаго метода и хорошаго преподаванія, мы разсмотримъ теперь, въ частности, свойства отдѣльнаго хорошаго урока. Гербартъ указывалъ, что хо-

[1]) О художественномъ разсказѣ, какъ формѣ педагогическаго метода, и объ эстетическомъ воспитаніи см. А. Дауге, Искусство и творчество въ воспитаніи Москва, 1911 года; Партриджъ, Какъ и что разсказывать дѣтямъ въ школѣ и дома. Москва, 1914 года; Н. Даденковъ, Новое педагогическое направленіе въ Германіи (Persönlichkeitpädagogik). Кіевъ, 1912 года; Ф. Ганзбергъ, Творческая работа въ школѣ. Москва, 1913 года (библіотека свободнаго воспитанія и образованія Горбунова-Посадова). Образцы разсказовъ см. въ книгѣ H. Scharrelmann Herzhafter Unterricht. Hamburg 1910.

рошій урокъ долженъ имѣть четыре свойства: ясность, ассоціацію, систему и методъ (см. гл. IV). Нельзя сказать, чтобы механизмъ урока былъ имъ описанъ хорошо. Его послѣдователи продолжали его дѣло: Циллеръ первый моментъ урока по Гербарту—ясность—замѣнилъ двумя—анализомъ и синтезомъ и получилъ такимъ образомъ пять моментовъ урока, знаменитыя въ гербартовской школѣ „формальныя ступени обученія". Другіе изслѣдователи указывали другое число ступеней, придавая самымъ ступенямъ нѣсколько своеобразное значеніе. Возникла по этому вопросу цѣлая литература. Разбираться въ ней нѣтъ необходимости [1]). Мы же, съ своей точки зрѣнія, полагаемъ, что урокъ бываетъ хорошъ, когда онъ интересенъ, когда основательно проработанъ и когда онъ представляетъ рядъ упражненій не только для ума, но и для воли. Эти три свойства урока мы и выяснимъ.

1. Интересъ урока, прежде всего, зависитъ отъ содержанія данной науки, качества научнаго матеріала и характера связи, распорядка матеріала науки. Сообщаемый учащимся научный матеріалъ бываетъ различенъ, то болѣе, то менѣе способенъ возбуждать интересъ образуемыхъ. Съ этой точки зрѣнія науки могутъ быть раздѣлены на конкретныя и отвлеченныя, разумѣя подъ конкретными такія, въ которыхъ факты преобладаютъ надъ обобщеніями, а подъ отвлеченными такія, въ которыхъ обобщенія преобладаютъ надъ фактами. Естественная исторія есть наука конкретная, а математика — отвлеченная. По матеріалу естественная исторія интереснѣе математики. Въ первой мы имѣемъ дѣло съ отдѣльными предметами, подлежащими чувствамъ; въ послѣдней чертежи суть только наглядное выраженіе отвлеченнаго разсужденія, а не самый изучаемый предметъ; первая не требуетъ такихъ усилій мыслительности, какъ вторая; въ первой изученіе матеріала есть совмѣстная работа и внѣшнихъ чувствъ и ума, во второй—преимущественно ума. Для большинства умовъ, и особенно незрѣлыхъ, матеріалъ естественной исторіи поэтому гораздо интереснѣе, чѣмъ матеріалъ математики. Матеріалъ конкретной науки становится особенно интереснымъ тогда, когда онъ, къ общимъ преимуществамъ предъ отвлеченной наукой, присоединяетъ еще какія-либо особенныя возбуди-

[1]) Для ознакомленія съ этимъ вопросомъ и другими спеціальными дидактическими вопросами гербартовской школы можно, для примѣра, указать на три книги: Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen Formalen Stufen des Unterrichtes. Dritte Auflage, Leipzig, 1908; Ernst Linde, der darstellender Unterricht. Leipzig, 1910; dr. E. Sallwürk, die didaktischen Normalformen. 1906. (Dritte Auflage). Frankfurt.

тельныя свойства, напр. вліяніе на чувствованія. Исторія гражданская, исторія литературы могутъ привлекать умъ не только обиліемъ фактическихъ подробностей, но и тѣмъ, что самымъ различнымъ образомъ будутъ затрогивать сердце человѣка, пробуждать его симпатіи и антипатіи, волновать гнѣвомъ, радостью, печалью, дѣйствовать на эстетическое чувство, религіозное и т. д. Знакомясь съ такой наукой, учащійся живетъ не только умомъ, но и сердцемъ, что, понятно, сообщаетъ большую привлекательность наукѣ въ глазахъ учащихся. Частныя обстоятельства могутъ увеличивать и уменьшать интересъ того или другого научнаго матеріала. Въ обществѣ, въ силу различныхъ причинъ, извѣстный кругъ наукъ въ одно время можетъ считаться особенно важнымъ и нужнымъ и болѣе или менѣе обширныя свѣдѣнія по этимъ наукамъ обязательными для каждаго образованнаго человѣка. Интересъ общества къ извѣстной отрасли вѣдѣнія отразится и на учащихся, разумѣется, болѣе взрослыхъ, вслѣдствіе чего нѣкоторыя науки школьнаго курса получатъ въ ихъ глазахъ особенную привлекательность, къ другимъ же интересъ ослабѣетъ. Если общество увлекается точными науками, то уже одно слово „точная наука“ оказываетъ нѣкоторое магическое дѣйствіе на умы, и учащіеся точной наукой считаютъ нужнымъ болѣе заниматься и интересоваться, безотносительно къ ея содержанію, чѣмъ какой-либо другой; если общество увлекается философіей, то философскія системы, несмотря подчасъ на свою значительную туманность, получаютъ особый интересъ, потому что онѣ философскія.

Связь научнаго матеріала также въ значительной степени обусловливаетъ интересъ урока. Научный матеріалъ можетъ представляться въ формѣ строгой и стройной логической системы или же быть довольно разбросаннымъ, мало систематичнымъ. Строгая связь научнаго матеріала, логичность науки можетъ привлекать умъ сама по себѣ, помимо свойствъ матеріала, своею стройностью и послѣдовательностью. Матеріалъ математики можетъ быть не интересенъ, но строгая послѣдовательность математическихъ выводовъ, самая тѣсная связь послѣдующаго съ предыдущимъ будетъ привлекать умъ, даже плѣнять его, и человѣкъ, наклонный къ систематичности въ мышленіи и его строгой доказательности, можетъ любить уроки математики именно за эту ихъ сторону, такъ что малый интересъ ея матеріала какъ бы забудется. Нѣкоторыя философскія системы подкупаютъ умъ своей крайней стройностью, послѣдовательностью въ раскрытіи своихъ положеній, хотя нетвердость ихъ основъ подчасъ

и бываетъ довольно замѣтной. Гражданская исторія можетъ быть очень привлекательна по своему матеріалу, но отсутствіемъ строгой логической связи въ своемъ построеніи отталкивать отъ себя многіе умы. Вообще можно сказать, что въ наукахъ отвлеченныхъ всегда бываетъ гораздо больше логики и системы, чѣмъ въ наукахъ конкретныхъ, такъ какъ отвлеченныя науки имѣютъ дѣло преимущественно съ продуктами работы самого же ума—съ обобщеніями фактовъ. Своей логичностью онѣ въ значительной степени поддерживаютъ интересъ къ себѣ, не особенно возбуждаемый самымъ ихъ матеріаломъ.

Причины привлекательности уроковъ по извѣстной наукѣ кроются не въ однихъ чисто научныхъ данныхъ, въ свойствахъ самыхъ наукъ, но и въ значительной степени въ самомъ преподавателѣ,—въ его живомъ и разнообразномъ изложеніи науки. Одна и та же наука, въ изложеніи различныхъ лицъ, оказываетъ часто притягательное дѣйствіе неодинаковой силы: у одного преподавателя она выигрываетъ, у другого проигрываетъ. Значитъ, къ чисто научнымъ элементамъ, обусловливающимъ интересъ уроковъ, присоединяются субъективные личные элементы, заключающіеся въ учителѣ. Живость и интересъ изложенія могутъ быть двухъ видовъ: внѣшніе и внутренніе. Внѣшняя живость изложенія заключается въ интересной и даже иногда эффектной обстановкѣ урока. Урокъ можно сопровождать интересными и разнообразными опытами, невольно приковывающими къ себѣ вниманіе; можно показывать на урокѣ различные чертежи, картины, модели, болѣе или менѣе служащіе поясненіемъ содержанія урока и также привлекающіе къ себѣ вниманіе; можно приносить различные дѣйствительные предметы, о которыхъ говорится на урокѣ, или отправиться осмотрѣть ихъ, если это возможно, и такимъ образомъ оживить урокъ. Если всѣ перечисленныя средства внѣшняго оживленія урока почему либо неприложимы, у преподавателя остается еще въ запасѣ цѣлый рядъ другихъ: онъ можетъ разсказать подходящій къ дѣлу анекдотъ; привести остроумное выраженіе; сдѣлать какое-нибудь эффектное сравненіе и провести неожиданную параллель; можетъ другими путями затрогивать различныя чувства своихъ слушателей, повышать и понижать голосъ, жестикулировать, — словомъ, болѣе или менѣе играть урокъ, актерствовать, впадать въ искусственный паѳосъ и одушевленіе. Вопросъ въ томъ, насколько подобныя средства оживленія урока дѣйствительно умѣстны, можетъ ли ихъ рекомендовать здравая дидактика?

Всѣ перечисленныя средства оживленія урока представля-

ютъ то существенное неудобство, что они суть чисто внѣшнія средства. Помощью ихъ вниманіе часто привлекается не къ самой сущности урока, а къ его обстановкѣ, къ подробностямъ, такъ что главная суть урока иногда ими даже заслоняется и подавляется. Слушатель, по окончаніи урока, можетъ хорошо описать эффектный опытъ, передать бойкій анекдотъ, но что доказывалось опытомъ, поясненію какой мысли служилъ разсказанный анекдотъ,—объ этомъ онъ иногда помнитъ слабо и неясно. Слѣдовательно, цѣль не достигнута, вниманіе было возбуждено только временно и привлечено къ второстепенному, къ частности, а не къ главному содержанію урока. Всѣ внѣшнія средства оживленія урока легко подвергаются такой же неудачѣ. Поэтому въ разумномъ обученіи они могутъ быть допускаемы настолько, насколько находятся въ прямой и непосредственной связи съ главнымъ содержаніемъ урока, дѣйствительно нужны для его объясненія. Вводимыя же только для внѣшняго эффекта или краснаго словца, внѣшнія средства оживленія урока легко направляютъ вниманіе на ложный путь, отклоняя его отъ истиннаго предмета, создавая искусственный и посторонній настоящему дѣлу, чуждый ему по своей сущности, интересъ. Во всякомъ случаѣ внѣшнія средства должны идти рука объ руку съ внутреннимъ интересомъ урока, не заслонять и не подавлять его. Отдѣльно взятыя отъ внутренняго интереса, внѣшнія средства не могутъ сами по себѣ сдѣлать урокъ интереснымъ по существу. Вся сила, значитъ, лежитъ во внутреннемъ интересѣ урока. Въ чемъ же онъ состоитъ?

Внутренній интересъ изложенія обусловливается, прежде всего, равновѣсіемъ въ урокѣ фактовъ и идей. Какъ каждая наука состоитъ изъ фактовъ и идей, такъ и каждый отдѣльный урокъ долженъ заключить въ себѣ то же, и идеи и факты. Если въ урокѣ фактовъ будетъ очень много, а выводовъ изъ нихъ (идей) очень мало, то урокъ покажется безыдейнымъ, недостаточно осмысленнымъ, слишкомъ фактичнымъ; если, наоборотъ, въ урокѣ идей будетъ много, а фактовъ мало, онъ покажется отвлеченнымъ, труднымъ и не совсѣмъ основательнымъ. Нужно соблюсти надлежащую гармонію между фактами и идеями, чтобы они взаимно освѣщали и поддерживали другъ друга, а не подавляли. Въ частности, относительно фактовъ нужно замѣтить, что ихъ нужно съ разборомъ вносить въ содержаніе урока: нужно брать факты характерные, чтобы не обременять урокъ большимъ ихъ числомъ, существенные и главные, чтобы въ нихъ достаточно выражалась объясняемая идея, разнообразные, чтобы

было видно широкое примѣненіе изслѣдуемаго закона. Случайные факты, первые, которые попались подъ руку, факты, можетъ быть, и поразительные, но очень рѣдкіе и странные, не могутъ входить въ содержаніе обыкновеннаго урока. Конечно, число фактовъ должно быть вполнѣ достаточно для объясненія идеи. Въ частности, относительно идей нужно замѣтить, что онѣ должны быть тѣсно связаны съ приведенными фактами, дѣйствительно вытекать изъ нихъ, а не являться вдругъ, неожиданно, неизвѣстно откуда. Въ урокѣ факты не могутъ существовать сами по себѣ, а идеи сами по себѣ, и тѣ и другія существуютъ во взаимной связи и поддержкѣ, взаимно поясняютъ и осмысливаютъ другъ друга. Идеи должны быть выражены ясно и отчетливо и въ построеніи всего урока чувствоваться гармонія и логичность. Каждый урокъ, если онъ не заключается въ повтореніи, долженъ подвигать учащихся впередъ, постепенно расширять ихъ умственный горизонтъ, вносить нѣчто новое въ ихъ сознаніе, и со стороны фактовъ и со стороны идей.

Для возбужденія интереса къ преподаванію въ учащихся не безразлично, наконецъ, и то обстоятельство, имѣетъ-ли самъ преподаватель живой интересъ къ своей наукѣ или нѣтъ. Если онъ излагаетъ науку совершенно холодно и равнодушно, если видно, что ему собственно все равно, какъ ни обстоитъ его наука, что, словомъ, онъ занимается ею только по обязанности, а не по душевному расположенію, то такое отношеніе учителя къ наукѣ легко можетъ отразиться и на учащихся. Конечно, при значительномъ возрастѣ и развитіи учащихся, возможенъ живой интересъ учащихся къ наукѣ при полномъ равнодушіи къ ней преподавателя; но и здѣсь равнодушіе легко можетъ вызвать равнодушіе. Въ такихъ же школахъ, въ которыхъ возрастъ учащихся и ихъ развитіе незначительны, равнодушное отношеніе учителя къ излагаемому предмету всегда будетъ подрывать интересъ къ нему и въ учащихся. Здѣсь примѣръ учителя заразителенъ: живой интересъ учителя увлекаетъ учащихся и побуждаетъ ихъ заниматься наукой, а равнодушіе учителя ведетъ за собой упадокъ интереса и у учащихся.

2. Подобно тому, какъ образовательный процессъ въ цѣломъ разбивается на три главные момента (см. главу VII), такъ и каждый отдѣльный хорошій урокъ имѣетъ тѣ же три момента: полноту усвоенія матеріала, обстоятельную его переработку и отчетливое выраженіе.

На каждомъ хорошемъ урокѣ происходитъ усвоеніе какого-либо новаго матеріала. Съ его усвоенія урокъ и долженъ начи-

наться, это первый моментъ урока. Прежде, чѣмъ разсуждать о чемъ-либо, нужно запастись матеріаломъ разсужденія, т. е. вопросомъ, ясно поставленнымъ и объясненнымъ, обставленнымъ фактами. Матеріалъ разсужденія долженъ быть усвоенъ полно и ясно. То явленіе, тотъ предметъ, который изучается, долженъ быть показанъ въ дѣйствительности; если это невозможно сдѣлать, то слѣдуетъ показать его изображеніе, дать яркое его описаніе, представить хорошую характеристику. Перегружать усвоеніе мелкими частностями не годится, это значитъ засаривать память и умъ мусоромъ. Усвояемый предметъ долженъ быть взятъ полно—конечно, примѣнительно къ возрасту—со стороны своихъ главныхъ характерныхъ чертъ. Скудная фактичность, бѣдное, тощее описаніе портитъ урокъ въ самомъ корнѣ: что извлечешь изъ краткаго и тусклаго усвоенія, какъ о немъ будешь разсуждать? Разсуждать-то будетъ не о чемъ. Подобно тому, какъ для переварки пищи, для полноты и энергіи этого процесса, необходимо введеніе въ желудокъ достаточнаго пищевого матеріала, а то и переваривать будетъ нечего, такъ и для развитія центральныхъ умственныхъ процессовъ—переработки впечатлѣній—необходима ихъ полнота и доброкачественность.

Переработка полученныхъ впечатлѣній будетъ заключаться, прежде всего, въ ихъ анализѣ: каждое воспринятое свойство явленія, каждую часть предмета нужно тщательно разсмотрѣть и изучить. Воспринятый предметъ нужно расщепить на составляющія его свойства и части, сдѣлать каждое свойство и часть какъ бы особымъ предметомъ и ихъ столь же тщательно изслѣдовать, какъ тщательно былъ воспринятъ предметъ въ цѣломъ. Только тогда получится совершенно отчетливое знаніе предмета, всѣхъ его свойствъ и частей, или отдѣльныхъ предметовъ, если воспринималась ихъ цѣлая группа. За аналитическимъ раздробленіемъ предмета должно слѣдовать его синтетическое построеніе, т. е. выясненіе отношенія свойства къ свойству, части къ части, обозрѣніе предмета въ цѣломъ и окончательное опредѣленіе сущности предмета, его выдающихся, самыхъ характерныхъ, свойствъ и частей. Аналитико-синтетическое изученіе воспринятаго и составляетъ первую часть въ переработкѣ полученнаго матеріала.

Второй періодъ переработки усвоеннаго матеріала состоитъ въ сплетеніи новаго знанія съ прежними ассоціаціями, чтобы новое знаніе не стояло особнякомъ въ сознаніи. Мы уже говорили о необходимости связности и объединенности всего учебнаго курса (гл. XXIII); то же самое требованіе должно быть ра-

спространено и на каждый урокъ въ отдѣльности. Всѣ уроки должны находиться въ связи и составлять одну неразрывную сѣть научнаго знанія въ извѣстной области, предыдущее и послѣдующее должны смѣнять одно другое не только хронологически, но и причинно. Для такого связыванія отдѣльныхъ уроковъ въ одну ткань знанія очень полезны повторенія по отдѣламъ, по большимъ частямъ курса и, наконецъ, всего курса, именно въ цѣляхъ связыванія отдѣльныхъ уроковъ и объединенія всего преподаванія по данной наукѣ. Наконецъ, по нѣкоторымъ крупнымъ вопросамъ необходимо полное обсужденіе и выясненіе ихъ, для чего слѣдуетъ пользоваться знаніями не только въ данной области, но и всѣмъ предшествующимъ опытомъ. Это послѣдній моментъ въ переработкѣ матеріала.

Третья часть каждаго хорошаго урока есть выраженіе вовнѣ всей предыдущей работы: въ словѣ, въ письмѣ, въ рисункѣ, въ чертежѣ, въ рѣшеніи задачи, въ лѣпкѣ, въ какой либо постройкѣ и т п. Эта сторона урока важна по двумъ соображеніямъ: выраженіе внутренняго процесса въ какой либо внѣшней формѣ сообщаетъ мыслительной работѣ значительную ясность и отчетливость, дѣлаетъ внутренній процессъ внѣшнимъ, доступнымъ воспріятію помощью органовъ внѣшнихъ чувствъ, что весьма важно для опредѣленія свойствъ разсужденія, для сужденія о немъ, какъ объ истинномъ или ложномъ; при выраженіи вовнѣ акта мышленія самая мыслительная работа еще разъ передѣлывается, дѣло обдумывается заново, такъ какъ его сущность нужно выразить въ извѣстной внѣшней формѣ и даже приспособиться къ ней, чего безъ передумыванія произвести нельзя.

Указанныя три ступени хорошей проработки урока въ дѣйствительности строго не раздѣляются, но часто сосуществуютъ, отъ второй ступени нерѣдко возвращаются къ первой, а отъ третьей ко второй, когда какъ удобнѣе, по матеріалу и по обстоятельствамъ глядя.

Хорошо проработать урокъ невозможно, не подготовившись къ уроку, не составивъ плана. Если учитель полагаетъ, что онъ достаточно уже знаетъ свой предметъ и готовиться къ урокамъ ему болѣе нечего, то онъ никогда не будетъ въ состояніи дать вполнѣ хорошаго урока. Онъ можетъ, пожалуй, до нѣкоторой степени заинтересовать урокомъ, но проработать его надлежащимъ образомъ ему не удастся: вѣдь напередъ нужно имѣть тему урока, которую нужно раскрыть во время урока, причемъ время нужно разсчитать такъ, чтобы урока хватило на раскрытіе темы по указаннымъ выше тремъ моментамъ; нужно примѣ-

нить урокъ къ познаніямъ учениковъ, сообразить, что имъ можетъ показаться труднымъ и непонятнымъ, на чемъ нужно долѣе остановиться; нужно намѣтить учениковъ, которыхъ, по ихъ состоянію, особенно полезно привлечь къ дѣятельному участію въ повтореніи и усвоеніи урока. Безъ напередъ обдуманнаго плана какъ же все это сдѣлать? Очевидно, нельзя, поэтому урокъ безъ подготовки, безъ плана, никогда не можетъ быть вполнѣ хорошимъ урокомъ [1]).

3. Собственно каждый урокъ есть не только умственное, но и волевое упражненіе. Природа соединила эти двѣ дѣятельности—ума и воли. Чтобы правильно готовить уроки, правильно заниматься, нужны волевыя усилія: множество впечатлѣній можетъ отвлекать учащагося отъ занятія урокомъ, ихъ нужно устранить; урокъ можетъ показаться труднымъ, явится искушеніе сдѣлать его кое-какъ, больше для виду, съ чѣмъ нужно бороться; не хочется начинать приготовленія урока въ надлежащее время, еще успѣется, урокъ—не волкъ, въ лѣсъ не убѣжитъ, противъ чего опять нужно принимать мѣры; въ школѣ на урокѣ нерѣдко хорошо мечтается, пріятно пространствовать по фантастическимъ царствамъ, не хочется дѣлать умственныхъ усилій для отвѣтовъ на предлагаемые вопросы, для внимательнаго слушанія, надоѣло сидѣть, хочется двигаться, пошептаться съ сосѣдомъ и т. д. Постоянно нужно держать себя въ рукахъ, не давать своимъ минутнымъ желаніямъ воли, устремлять свое вниманіе туда, гдѣ ему надлежитъ быть. Все это требуетъ значительныхъ волевыхъ усилій, сдержки, самоуправленія. Каждый урокъ есть по естественному порядку не только урокъ для ума, но и для воли. На эту—волевую сторону урока учитель также долженъ обращать вниманіе, хорошій урокъ есть двойной урокъ, для ума и для воли. Что долженъ дѣлать учитель для развитія и укрѣпленія воли образуемыхъ уроками?

Онъ долженъ постоянно слѣдить не только за результатомъ— знаетъ-не знаетъ, хорошо знаетъ-посредственно знаетъ, но и за процессомъ, приводящимъ къ этому результату, за тѣми волевыми усиліями, которыя дѣлалъ образуемый, готовя урокъ. Одному учащемуся урокъ дается трудно, другому легко; одинъ напрягался, передумывалъ, другой схватилъ налету, мимоходомъ; одинъ упражнялъ свою волю и хорошо приготовленный урокъ у

[1]) Нѣкоторыя полезныя частныя замѣчанія о свойствахъ хорошаго урока, особенно въ примѣненіи къ урокамъ начальной школы, можно найти въ брошюрѣ Н. А. Бобровникова, Что такое хорошій урокъ. Изъ бесѣдъ съ учителями. Изд. 5. Казань, 1913.

него есть, можетъ быть, результатъ усиленной борьбы съ собою, завершеніе глубоко воспитательнаго внутренняго процесса, движенія его мысли, воли и даже разнообразныхъ чувствованій, а другой упражнялъ только свою память, да и то, благодаря ея хорошимъ свойствамъ, очень мало. Конечный показной результатъ можетъ быть одинъ и тотъ же—оба знаютъ и порядочно знаютъ, но купленъ этотъ результатъ по весьма различной цѣнѣ: одинъ заплатилъ дорого, а другому досталось даромъ. Но за то первый развивалъ всѣ свои умственныя способности и волю, а второй только память и ту слабо, спѣшно, нехотя. Если обученіе есть воспитывающее обученіе и отъ воспитанія неотдѣлимо, то внутренній процессъ, приводящій къ извѣстному учебному результату, долженъ быть предметомъ серьезнаго вниманія и изслѣдованія учителя, потому что воспитательность въ немъ и заключается.

Съ выполненіемъ указанной педагогической постановки образованія въ отношеніи развитія воли, положеніе преподавателя существенно измѣнится, изъ урокодавца онъ превратится въ настоящаго педагога, воспитателя. Ему будетъ труднѣе, ему нужно будетъ внимательно разглядывать учащихся и стараться каждымъ урокомъ въ каждомъ учащемся вызвать самодѣятельную работу не только умственную, но и волевую. А это потребуетъ многихъ хлопотъ: обширныя программы придется сократить, большіе классы въ 40 учащихся и больше значительно уменьшить, учителей прикрѣпить къ одной-двумъ школамъ, такъ какъ можно, для даванія уроковъ, порхать и по пяти школамъ, но быть педагогомъ-воспитателемъ въ пяти школахъ нельзя. Всѣ подобныя перемѣны въ школьномъ дѣлѣ трудны, но онѣ необходимы для правильной постановки образовательнаго процесса. Иное дѣло—учеба, а иное — образованіе.

ЧАСТЬ V.

О свойствахъ учителя.

Глава XXVI.

Объ умственныхъ свойствахъ учителя.

Воспитательность обученія, обусловливаясь удачнымъ подборомъ преподаваемыхъ предметовъ и правильнымъ методомъ, много зависитъ еще и отъ той среды, отъ тѣхъ порядковъ и лицъ, между которыми и дѣятельностью которыхъ обученіе совершается. Личность учителя въ обстановкѣ обученія занимаетъ первое мѣсто, тѣ или другія свойства его будутъ повышать или понижать воспитательное вліяніе обученія. Обсуждая вліяніе учителя при преподаваніи, можно замѣтить, что онъ вліяетъ, прежде всего, своими спеціальными учительскими свойствами. Онъ является въ школу, чтобы учить, и слѣдовательно соприкасается съ учащимися, прежде всего, своей умственной стороной. Но учитель будетъ, конечно, вліять и всѣми другими своими свойствами, а не однимъ умомъ и знаніями, такъ какъ, приходя въ школу, онъ является опредѣленною личностью, цѣльнымъ человѣкомъ, и какъ таковой и дѣйствуетъ на воспитываемыхъ. Поэтому значеніе учителя при преподаваніи можно разсматривать съ двухъ сторонъ: со стороны его спеціальныхъ учительскихъ свойствъ и общечеловѣческихъ качествъ.

Обращаясь къ изслѣдованію вліянія на успѣшность преподаванія спеціальныхъ учительскихъ свойствъ, мы можемъ въ этомъ случаѣ различать два вида качествъ учителя: его научную подготовку и личный учительскій талантъ. Первое свойство объективнаго характера и заключается въ степени знанія учителемъ преподаваемаго предмета, въ степени научной подготовки по данной спеціальности, по родственнымъ предметамъ, въ широкомъ образованіи; потомъ, въ знакомствѣ съ методологіей

предмета, общими дидактическими принципами и, наконецъ, въ знаніи свойствъ дѣтской натуры, съ которой учителю приходится имѣть дѣло; второе свойство—субъективнаго характера и заключается въ преподавательскомъ искусствѣ, въ личномъ педагогическомъ талантѣ и творчествѣ. Легко можетъ быть такой случай, что преподавателемъ является лицо съ обширными свѣдѣніями по данному предмету, отлично знающее методику предмета, вообще лицо широко образованное, съ избыткомъ соединяющее въ себѣ всѣ объективныя данныя, чтобы быть хорошимъ преподавателемъ, а между тѣмъ оно бываетъ подчасъ далеко не изъ лучшихъ преподавателей, можетъ быть посредственнымъ и даже сравнительно плохимъ. Такой учитель не умѣетъ передавать въ достаточно отчетливой и связной формѣ то, что знаетъ самъ, не владѣетъ искусствомъ примѣняться къ лицамъ образуемымъ, ихъ потребностямъ и способностямъ, не владѣетъ вообще педагогическимъ талантомъ. При обсужденіи вліянія учителя на успѣшность преподаванія одному изъ поименованныхъ свойствъ можно дать гораздо больше значенія, чѣмъ другому, можно сказать, что объективная сторона во вліяніи учителя составляетъ все. Если учитель хорошо знаетъ свою науку, дѣтей, если онъ вообще человѣкъ широко образованный, то онъ и будетъ прекраснымъ учителемъ, потому что личное творчество въ преподаваніи большого значенія не имѣетъ. А то можно высказать мнѣніе прямо противоположное, что именно личное творчество, преподавательское искусство и составляютъ существенное условіе успѣха въ учительской профессіи, объективныя же свойства имѣютъ второстепенное значеніе.

Первое мнѣніе, что для учителя въ его дѣятельности наиболѣе важна научная теоретическая подготовка, опирается на основаніе весьма твердое, весьма солидное, что каждый преподаватель, какъ преподаватель, долженъ, прежде всего и больше всего, владѣть знаніями. Нечего распространяться о томъ, что учитель долженъ основательно знать преподаваемый имъ предметъ. Что будетъ за учитель, если онъ и свой предметъ знаетъ плохо? Учитель долженъ знать еще методику своего предмета. Недостаточно знать извѣстный предметъ, но, чтобы его хорошо преподавать, нужно знать, какъ слѣдуетъ его преподавать. А это и даетъ методологія предмета. Безъ знанія методики предмета, учитель рискуетъ въ значительной степени понизить воспитательное вліяніе обученія своимъ преподаваніемъ; стремясь хорошо преподавать и не зная того, что по этой части сдѣлано другими, учитель рискуетъ измышлять такіе методы и пріемы, которые давнымъ

давно извѣстны и за непригодностью оставлены; хорошій пріемъ онъ будетъ открывать во второй разъ самъ,—словомъ, будетъ ломиться въ открытую дверь, открывать извѣстную знающимъ людямъ, можетъ быть, давно открытую, Америку. Знанію хорошихъ методовъ преподаванія многіе педагоги придавали чрезвычайно большое значеніе: въ немъ они видѣли всемогущее орудіе успѣшнаго хода обученія. Хорошій методъ и въ рукахъ плохого учителя дастъ хорошій результатъ, неизбѣжно заставляя его дѣйствовать извѣстнымъ образомъ и приводя необходимо къ извѣстнымъ результатамъ, правильный методъ способенъ уравнивать преподавателей—слабыхъ съ хорошими. Еще Бэконъ, великій методологъ—логикъ, говорилъ о силѣ хорошаго метода слѣдующее: „методъ освобождаетъ насъ отъ случая; онъ все предусматриваетъ и не можетъ ошибаться. Методъ представляетъ тотъ путь, держась котораго и слѣпой не заблудится; по методу (правильному) и малоспособный можетъ работать точно такъ же, съ такимъ же успѣхомъ, какъ и самый способнѣйшій; методъ уравниваетъ умы". Подобные взгляды на методъ были усвоены многими педагогами и повели за собою погоню за изобрѣтеніемъ новыхъ методовъ—методоманію—и стѣсненіе свободы преподавателей. Ихъ заставляли возможно точно придерживаться принятыхъ методовъ и совсѣмъ не признавали ихъ самостоятельности и личнаго творчества [1]). Далѣе, учитель долженъ владѣть нѣкоторыми искусствами: способностью рѣчи, рисованія, умѣніемъ производить опыты и вообще ручною ловкостью, такъ какъ ему много придется демонстрировать, объяснять, разсказывать и чертить. Преподавая учащимся различныхъ возрастовъ, учитель долженъ имѣть теоретическія свѣдѣнія объ особенностяхъ возрастовъ, ихъ интересахъ, о томъ, что можно и удобно преподавать въ извѣстный возрастъ и чего нельзя, и если можно, то какъ. Было бы въ высшей степени неудобно для серьезныхъ успѣховъ обученія, если бы учитель взялся учить, положимъ, семилѣтнихъ дѣтей, не имѣя даже и приблизительнаго понятія о психическихъ особенностяхъ этого возраста. Составить планъ преподаванія чисто теоретическимъ путемъ, исключительно принимая во вниманіе свойства и характеръ науки и совсѣмъ не принимая во вниманіе свойствъ учащихся, значитъ сдѣлать существенную ошибку противъ правильнаго педагогическаго метода, всегда имѣющаго двойное основаніе (свойства предмета и свойства воспитываемой личности). А нужно прибавить, что если учителя стараются под-

[1]) См. первыя три главы настоящей книги.

готовить себя надлежащимъ образомъ со стороны знанія предмета и его методики, то со стороны знанія дѣтской природы, исторіи ея развитія, ея измѣняющихся свойствъ и потребностей подготовка бываетъ самая неудовлетворительная, почти полное ея отсутствіе. До нѣкоторой степени дѣло объясняется недостаткомъ научнаго изслѣдованія дѣтства и его исторіи, а отчасти и недостаткомъ сознанія у преподающихъ крайней важности подготовки съ разсматриваемой стороны. Наконецъ, для того, чтобы основательно и достаточно широко усвоить избранный предметъ и его методологію, чтобы достаточно правильно и глубоко заглянуть въ особенности дѣтской натуры, для этого учителю необходимо общее основательное и разнообразное образованіе, и знакомство съ областями знанія, родственными избранной имъ спеціальности: науки находятся въ связи одна съ другой и, чтобы основательно преподавать одну, нужно имѣть свѣдѣнія и по другимъ, особенно по тѣмъ, которыя непосредственно соприкасаются съ преподаваемой.

Перечисленныя чисто научныя, объективныя знанія имѣютъ громадное значеніе въ дѣятельности учителя. Чѣмъ больше знаній и по спеціальной наукѣ и по ея методологіи и относительно свойствъ различныхъ возрастовъ, съ которыми имѣетъ дѣло учитель, чѣмъ шире и разностороннѣе образованіе преподавателя, — тѣмъ вліяніе его при преподаваніи будетъ глубже и прочнѣе. Естественно поэтому, что тѣ педагоги, которые постоянно твердятъ учителямъ, чтобы они не разсчитывали много на разныя педагогическія выдумки, на ухищренныя дидактики и методики, не полагались бы особенно на импровизаціи и творчество въ преподаваніи, а чтобы запасались фактическими основательными знаніями и на нихъ уповали—эти педагоги, очевидно, имѣютъ много за себя. Учителя сами должны постоянно учиться, учиться и учиться — это самый высшій завѣтъ, какой только можетъ дать имъ дидактъ, въ выполненіи его ихъ главная сила.

Но нельзя отказать въ значительной долѣ справедливости и тѣмъ педагогамъ, которые утверждаютъ, что при однихъ знаніяхъ учитель еще не можетъ сдѣлаться хорошимъ преподавателемъ. Для этого нужно еще пріобрѣсть много кое-чего другого, и это другое имѣетъ значеніе немаловажное. Говорятъ, учителю необходимо хорошо знать методы преподаванія. Конечно, необходимо, но методы преподаванія нужно каждому учителю, сверхъ того, переработать по своему, примѣнить къ своей собственной личности. Нельзя смотрѣть на методъ преподаванія, какъ на какое-то орудіе, которое стоитъ только дать учителю въ руки,

и онъ начнетъ дѣйствовать имъ прекрасно. Если обратить вниманіе на ручныя машины, на механическія орудія, то и здѣсь можно замѣтить, что къ данному орудію нужно приспособиться. Дадутъ солдату ружье, и онъ, чтобы хорошо владѣть ружьемъ, долженъ умѣть его разобрать и собрать, знать его части, ихъ дѣйствіе и значеніе, и только тогда онъ будетъ хорошо обращаться съ нимъ. Но если механическое орудіе требуетъ отъ пользующагося имъ приспособленія, чтобы дѣйствующій сдѣлалъ орудіе, такъ сказать, своимъ, то понятно, что, когда рѣчь идетъ объ орудіяхъ или средствахъ психическихъ, примѣнимость орудій къ личности, пользующейся ими, должна быть гораздо большая. Преподаваніе—вещь не механическая, преподаватель и самъ живой человѣкъ и имѣетъ дѣло съ живыми же личностями, а не съ вещами. Нельзя преподавателю поступить такимъ образомъ: взять подробную методику и по ней преподавать, тѣмъ болѣе, что въ методикахъ помѣщаются иногда примѣрные уроки по извѣстному методу и предмету, съ подробными вопросами и отвѣтами (предполагаемыми) дѣтей. Учителю нужно знать, что въ методѣ существеннаго, важнаго, безъ чего обученіе правильнымъ быть не можетъ, и что въ немъ второстепеннаго, добавочнаго, что можетъ быть, по обстоятельствамъ, и оставлено. Бываетъ такъ, что, не понявши хорошенько метода, учитель признаетъ въ немъ все равно важнымъ — и главное и второстепенное, въ измѣненіи второстепенной черты онъ видитъ отступленіе отъ метода, частный методическій пріемъ смѣшиваетъ съ самимъ методомъ. Чтобы преподаваніе было вполнѣ хорошо, нужно вполнѣ овладѣть методомъ, лично переработать его, сдѣлать своимъ умственнымъ достояніемъ. Главное и второстепенное, самый методъ и методическій пріемъ должны отчетливо различаться учителемъ, а все это предполагаетъ самостоятельную личную работу учителя надъ методомъ, въ которой скажется его педагогическій тактъ, его педагогическое творчество и искусство. Учитель, учащій по методикѣ, постоянно заглядывающій въ книжку, чтобы убѣдиться, что онъ не отступилъ отъ принятаго метода, никуда не годится, онъ не усвоилъ метода.

Съ этой точки зрѣнія представляется совершенно неосновательнымъ стремленіе составителей методикъ обязать преподавателей точно слѣдовать всѣмъ указаніямъ методики. Методологи стараются разработать свои методы самымъ подробнѣйшимъ образомъ, указать всѣ частные пріемы, предусмотрѣть и опредѣлить всякую мелочь въ преподаваніи. На учителя, на его сообразительность и самостоятельность, на его собственное

искусство и творчество они, какъ будто, не разсчитываютъ, стремясь все напередъ предусмотрѣть и предписать. Свой методъ они представляютъ въ видѣ какой-то очень сложной машины, которую нужно приладить до послѣдняго гвоздика и винтика; учитель же играетъ при ней роль мастерового, лишеннаго всякой свободы и самостоятельности. Учитель съ педантическою точностью обязанъ продѣлывать со своими учениками то, что стоитъ въ методикѣ, требуется ею, и этимъ ограничить свою дѣятельность. На большее онъ не имѣетъ права. Преподаваніе сводится такимъ образомъ почти на механическую работу, школа превращается въ учебную фабрику, изобрѣтательность учителя, его талантъ и искусство признаются лишними, сковываются. Унизительнѣе нельзя смотрѣть на учительскій трудъ. Такимъ методологамъ учитель долженъ заявить: la méthode — c'est moi (методъ—это я). И онъ въ значительной степени будетъ правъ, методъ, между прочимъ, есть результатъ личнаго творчества учителя.

Недостаточно переработать методъ одинъ разъ навсегда, нужно видоизмѣнять его примѣнительно къ даннымъ дѣтямъ. Учитель учитъ не дѣтей вообще, а опредѣленныхъ, извѣстныхъ, степень развитія которыхъ и весь душевный складъ имѣютъ свои особенности. Обученіе, и по содержанію и по методу, должно примѣняться къ даннымъ дѣтямъ: иначе оно не принесетъ всей пользы, какъ не отвѣчающее природѣ обучаемыхъ дѣтей. Такимъ образомъ методъ преподаванія не можетъ оставаться неизмѣннымъ; невозможно его разъ навсегда опредѣлить и установить. А для того, чтобы приспособить методъ къ извѣстнымъ дѣтямъ, произвести въ немъ цѣлесообразныя измѣненія, никакія, самыя подробныя, со множествомъ образцовыхъ уроковъ, методики и дидактики недостаточны; нужны личныя наблюденія учителя, умѣнье читать въ дѣтской душѣ, хорошее пониманіе психологическихъ и дидактическихъ принциповъ, умѣнье быстро освоиться въ данной дѣтской средѣ, уразумѣть ея нужды и интересы и сообразно съ этимъ дѣйствовать. Тутъ явно необходимы творчество и искусство со стороны учителя, тактъ, проницательность; безъ творческаго самостоятельнаго мышленія дѣятельность учителя легко можетъ оказаться мало вліятельной и малоплодной.

Изъ представленныхъ разсужденій выводъ получается такой: дѣятельность преподавателя есть дѣятельность сложная, въ ней есть элементы и чисто научные, объективные, и чисто личные, творческіе элементы педагогическаго искусства и таланта. Основа дѣятельности учителя суть научныя знанія—науки вообще, своего

спеціальнаго предмета, родственныхъ съ нимъ, его методологіи, дѣтей. Чѣмъ шире и основательнѣе знанія учителя, тѣмъ плодотворнѣе будетъ его дѣятельность. Но на этой объективной почвѣ учитель долженъ явиться художникомъ: долженъ переработать методъ, сдѣлать его своимъ достояніемъ и орудіемъ и умѣть безконечно видоизмѣнять его, прилаживая его къ различнымъ дѣтямъ, съ различной подготовкой и своеобразными природными свойствами. Поэтому истинно хорошій учитель не можетъ быть рабомъ ни программъ, ни методикъ, онъ всегда долженъ оставаться свободнымъ и самостоятельнымъ дѣятелемъ. Этими разнородными элементами преподавательской дѣятельности вполнѣ объясняется тотъ, на первый взглядъ, странный фактъ, что иной учитель при обширныхъ знаніяхъ довольно плохой учитель, а иной, при небольшихъ сравнительно знаніяхъ, учитъ очень хорошо и успѣшно.

Къ свойствамъ учителя, отъ которыхъ весьма много зависитъ воспитательность обученія (научнымъ знаніямъ и педагогическому таланту), нужно прибавить еще одно—постоянную работу учителя надъ своимъ собственнымъ развитіемъ и усовершенствованіемъ. Уча, учитель долженъ учиться и самъ, школа, въ которой онъ учительствуетъ, должна быть школой для обученія его самого, его уроки ученикамъ должны быть уроками и для него самого. Нѣтъ ничего хуже учителя, пришедшаго къ несчастной мысли, что онъ самъ достаточно уже ученъ и развитъ; что ему не для чего и нечему больше учиться; что онъ можетъ опочить на лаврахъ, успокоиться, такъ что отнынѣ его задача просвѣщать только другихъ, а не самого себя. Между такимъ учителемъ и учениками неизбѣжно порывается та невидимая, духовная связь, которая въ истинной, настоящей школѣ соединяетъ ихъ воедино, сродняетъ и сдружаетъ ихъ—потребность развитія и работа надъ своимъ образованіемъ. Учитель, покончившій труды надъ своимъ развитіемъ, и его ученики—это совершенно различные люди, стоящіе на совершенно различныхъ дорогахъ, съ совершенно различными взглядами и намѣреніями: одни развиваются и учатся, направляютъ къ этому всѣ свои усилія, видятъ въ этомъ главный интересъ своей настоящей жизни; другой окончилъ развитіе, пересталъ учиться, въ постоянномъ усовершенствованіи видитъ не основной процессъ и задачу жизни, а только одну ступень жизни, чрезъ которую чѣмъ скорѣе пройти, тѣмъ лучше. Между величайшимъ ученымъ, продолжающимъ работать надъ своимъ развитіемъ, и мальчикомъ, посѣщающимъ элементарную школу, гораздо больше общаго, взаимныхъ интересовъ, точекъ соприкосновенія, чѣмъ

между этимъ мальчикомъ и его школьнымъ учителемъ, опочившимъ отъ трудовъ по части своего дальнѣйшаго образованія. Величайшій ученый и ученикъ элементарной школы стоятъ, хотя и на противоположныхъ концахъ, но одной и той же лѣстницы—личнаго развитія и усовершенствованія; одинъ на вершинѣ ея, другой въ самомъ низу; одинъ овладѣлъ всей культурой вѣка, другой усвояетъ только ея начатки. Но и тотъ и другой равно работаютъ своимъ умомъ, учатся, хотя и каждый по своему; они—дѣлатели одного поля, хотя и на различныхъ концахъ его. Ихъ связываетъ потребность самообразованія и развитія. Школьный же учитель, воображающій себя полнѣйшимъ мудрецомъ, которому не зачѣмъ больше учиться, не принадлежитъ къ этому полю, не занимаетъ никакой ступени на лѣстницѣ развитія, онъ чуждъ образовательной работы. Онъ стоитъ въ сторонѣ отъ культуры, отъ трудовъ по ея усвоенію и личному усовершенствованію. Какимъ образомъ онъ, самъ не развивающійся, можетъ содѣйствовать развитію другихъ? Какимъ образомъ онъ можетъ пробудить въ другихъ то, что угасло уже въ немъ самомъ — потребность образованія и развитія, какимъ образомъ онъ можетъ дать другимъ то, чего не имѣетъ самъ? Трудно дать нищему рубль, когда въ собственномъ карманѣ нѣтъ и копѣйки. Обыкновенно покончившіе съ своимъ развитіемъ учителя и не развиваютъ другихъ, они только учатъ, т. е. сообщаютъ затверженныя формулы и знанія, сообщаютъ мертвеннымъ механическимъ способомъ то, что заучили сами, сообщаютъ главнымъ образомъ для заучиванія же. Серьезно, внутренно оживить свое преподаваніе они не могутъ; они учителя по обязанности, по привычкѣ, по невозможности другого дѣла, а не по призванію и сердечному расположенію. Изъ этихъ-то учителей и вырабатывается классъ отталкивающихъ антипатичныхъ личностей, которыя самодовольно считаютъ себя всезнающими, образованными, развитыми, высокомѣрно относятся къ учащимся, считаютъ свои мнѣнія всегда правильными, даже непогрѣшимыми, болтаютъ обо всемъ, суются рѣшать всякіе вопросы, а на самомъ дѣлѣ суть личности ограниченныя, малознающія, лѣнивыя, болтуны и хвастуны.

Глава XXVII.

О нравственно-волевыхъ свойствахъ учителя.

Входя въ общеніе съ учащимися, больше всего, своими умственными свойствами, учитель соприкасается съ учениками и цѣлою совокупностью своихъ личныхъ качествъ. Являясь на урокъ, учитель является какъ цѣльная опредѣленная личность, захватываетъ съ собою не одинъ свой умъ, знанія и методъ, но и всѣ другія свойства. Поэтому нужно признать, что учитель, обращаясь съ учащимися болѣе или менѣе продолжительное время, неизбѣжно будетъ вліять на нихъ въ извѣстной степени, какъ цѣлая личность. Какія именно свойства учителя окажутъ въ этомъ случаѣ вліяніе на учащихся?

Когда учащіеся малаго возраста и подражательность дѣйствуетъ въ нихъ сильно, тогда и внѣшнія свойства учителя или учительницы могутъ оказать свое дѣйствіе. Манера учителя держать себя, какія либо своеобразныя движенія, имъ совершаемыя, характеръ рѣчи, любимыя выраженія, умѣнье читать отрывки изъ произведеній авторовъ хорошо или дурно, вообще отчетливость и ясность выговора, свобода и связность рѣчи, наконецъ, даже костюмъ и внѣшность лица преподающаго, его аккуратность, опрятность въ этомъ отношеніи или неряшливость— все это, при долговременномъ обращеніи съ учащимися малаго возраста, отразится на нихъ. Учащіеся многое переймутъ отъ своего учителя или учительницы совершенно невольно. Если мы возьмемъ такое учебное заведеніе, въ которомъ принята классная система преподаванія и учащіеся цѣлый годъ подлежатъ вліянію одной и той же личности, то нѣтъ сомнѣнія, что, при значительной дѣтской подражательности, многое изъ внѣшности учителя передастся ученикамъ. Между перечисленными выше внѣшними свойствами учителя есть такія, которыя могутъ оказать значительное вліяніе на учащихся и въ дальнѣйшіе возрасты, таковы напр., его отчетливое или неотчетливое произношеніе, плавность и свобода или отрывистость и нескладица рѣчи, умѣнье хорошо, выразительно читать отрывки изъ авторовъ, стихи, или отсутствіе этого искусства. Многіе наши внѣшніе недостатки и дурныя привычки, на которые мы обращаемъ вниманіе въ зрѣломъ возрастѣ, и съ которыми пытаемся бороться, имѣютъ начало въ нашей школьной жизни и вызваны неблагопріятными вліяніями учительскаго персонала. Если иной очень дурно читаетъ вслухъ „какъ

пономарь", и не можетъ отстать, за долговременностью навыка, отъ своей манеры чтенія, то причина нерѣдко заключается въ томъ, что его школьный учитель или учителя сами читали дурно,— что у насъ совсѣмъ не рѣдкость,—а, можетъ быть, онъ и на самомъ дѣлѣ учился читать у пономаря или подобнаго мастера грамоты.

Гораздо ближе касаются учащихся нравственныя свойства учителя. Первое мѣсто между ними должно быть отведено справедливости. Имѣя дѣло съ нѣсколькими десятками учащихся, различнаго склада, подготовки, своеобразныхъ физическихъ и психическихъ свойствъ, учитель естественно къ однимъ можетъ питать симпатію, къ другимъ нерасположеніе, къ третьимъ относиться совершенно равнодушно. Въ его отношеніяхъ къ учащимся не будетъ, пожалуй, ровности и безпристрастія: къ однимъ онъ будетъ снисходительнѣе, добрѣе, къ другимъ взыскательнѣе, строже. У него могутъ даже появиться ученики любимые и нелюбимые. Мы не то хотимъ сказать, чтобы учитель не имѣлъ права симпатизировать однимъ ученикамъ больше, чѣмъ другимъ; симпатія вызывается наличностью извѣстныхъ свойствъ и, какъ скоро они есть, она возникаетъ невольно. Ничего дурного въ большей симпатіи учителя къ тому или другому ученику нѣтъ, но дурно небезпристрастное, не равно внимательное и гуманное отношеніе къ дѣтямъ со стороны учителя. Каждый ученикъ, обучаемый учителемъ, несмотря ни на какія свои свойства, имѣетъ равныя права на вниманіе и благорасположеніе учителя наряду со всѣми другими. Отсутствіе безпристрастія и полной справедливости въ отношеніяхъ къ учащимся подорветъ нравственный авторитетъ учителя и будетъ препятствовать успѣшности обученія. Учителя признаютъ тогда человѣкомъ несправедливымъ, поступающимъ не такъ, какъ должно, а по внушенію своихъ симпатій. Чтобы получить отъ учителя должное, чтобы онъ относился такъ, какъ слѣдуетъ, нужно попасть въ число его любимцевъ или въ дружбу къ его любимцамъ. Учащіеся подѣлятся тогда на привиллегированныхъ и простыхъ, а все это внесетъ въ строй школы такіе элементы, отъ которыхъ добра ждать нельзя. Какъ тутъ и учиться, когда учитель недостаточно цѣнитъ усилія, посредственнаго любимца ставитъ выше хорошаго нелюбимца.

Особенно чутко и внимательно учитель долженъ относиться къ слабымъ ученикамъ. Онъ не можетъ мѣрить успѣхи всѣхъ однимъ аршиномъ, каждый учится по мѣрѣ своихъ силъ и способностей, отпущенныхъ ему природой. Если слабый ученикъ дѣлаетъ усилія и оказываетъ соразмѣрные съ своими способно-

стями успѣхи, онъ всегда долженъ найти горячую поддержку въ учителѣ, хотя бы его успѣхи были далеко неравны успѣхамъ его болѣе талантливыхъ товарищей. Третировать свысока, презрительно не особенно способныхъ, мало посвящать имъ вниманія, а больше заниматься съ богато одаренными ихъ товарищами— значитъ совершать актъ величайшей несправедливости по отношенію къ учащимся. Такой учитель не есть собственно воспитатель ввѣренныхъ его попеченію дѣтей, ему не дорого ихъ, посильное, конечно, развитіе и усовершенствованіе, ему дорога его собственная личность; занимаясь со способнѣйшими, онъ добивается эффекта, извѣстности, старается показать, вотъ, дескать, до какихъ результатовъ мы можемъ дойти. Ну, а что сдѣлалъ этотъ блестящій учитель для развитія малоспособныхъ? Вѣдь талантливые могутъ учиться хорошо почти сами, съ минимумомъ учительской помощи. Да для малоспособныхъ ничего не сдѣлано, ихъ стараются припрятать въ классѣ и школѣ, а если уже какимъ либо случаемъ они извлечены на Божій свѣтъ, то все сваливается на ихъ крайнюю малоспособность и даже прямую безтолковость. Итакъ, если вы способны, вотъ вамъ учительскія (мало сравнительно нужныя для васъ) помощь и вниманіе; если вы мало способны и дѣйствительно нуждаетесь въ учительской помощи, то учитесь сами, какъ знаете, и въ перспективѣ имѣйте исключеніе за неуспѣхи въ наукахъ. Неужели это справедливо?

Другое нравственное свойство учителя, непосредственно вліяющее на его учениковъ, есть серьезное, добросовѣстное отношеніе его къ своимъ обязанностямъ или небрежное, халатное. Въ школѣ ученики и учитель имѣютъ свои обязанности: ученики обязаны исправно являться на урокъ, подготовляться къ школьнымъ занятіямъ, быть внимательными къ объясненіямъ учителя и т. д.; учитель, съ своей стороны, также обязанъ аккуратно начинать уроки, подготовляться къ нимъ, своевременно исправлять ученическія упражненія и задачи, принимать мѣры противъ лѣности и разсѣянности учащихся и т. д. Обязанности учениковъ и учителя соприкасаются другъ съ другомъ, онѣ на виду, и та и другая сторона имѣетъ полную возможность наблюдать другъ за другомъ, за отношеніемъ къ дѣлу, за исполненіемъ своихъ обязанностей. Разница только въ томъ, что учитель имѣетъ право и возможность побуждать учащихся къ выполненію ими ихъ обязанностей, а учащіеся такого права и возможности по отношенію къ учителю не имѣютъ. Но они тѣмъ не менѣе всегда прекрасно знаютъ, насколько хорошо или дурно исполняются учителемъ его обязанности. Если мы теперь предположимъ, что учитель настаи-

ваетъ на исполненіи обязанностей учащимися, въ случаѣ неисполненія ихъ принимаетъ понудительныя мѣры, часто теоретически разъясняетъ имъ святость обязанностей и необходимость каждому добросовѣстно исполнять свой долгъ, а, между тѣмъ, самъ является человѣкомъ неаккуратнымъ, дѣлающимъ свое дѣло неусердно, спустя рукава, равнодушнымъ къ своимъ обязанностямъ, человѣкомъ, который очень даже не прочь, по возможности, сократить свой трудъ, то какой результатъ получится отъ такого двойственнаго отношенія учителя къ обязанностямъ — своимъ и ученическимъ? Противорѣчіе учителя съ самимъ собой несомнѣнно будетъ замѣчено учащимися: учитель требуетъ, чтобы ученики во время приходили на урокъ, а самъ имѣетъ привычку опаздывать; требуетъ хорошаго приготовленія къ уроку, а самъ часто не готовится и вынужденъ бываетъ пробавляться на урокѣ пустячками, переливаніемъ изъ пустого въ порожнее; требуетъ, чтобы задачи и упражненія были представлены ему непремѣнно въ срокъ, а самъ никакъ не найдетъ времени исправить ихъ, или исправляетъ весьма небрежно; требуетъ отъ другихъ энергическихъ ревностныхъ занятій, а самъ явно лѣнится. Не скажутъ ли учащіеся о такомъ преподавателѣ — если не вслухъ, то про себя: учителю благій! научись-ка прежде самъ исполнять свои обязанности, а потомъ уже учи и другихъ исполненію ими ихъ обязанностей. А вѣдь учителя великіе мастера требовать всего отъ учащихся и весьма нерасположены къ пунктуальному исполненію своихъ обязанностей сами.

Учителю необходимо владѣть выдержкой и настойчивостью въ осуществленіи своихъ требованій и въ проведеніи своихъ взглядовъ. Такъ какъ ему принадлежитъ руководящая роль въ веденіи занятій учащихся, то онъ долженъ выработать систему занятій и осуществлять ее, онъ долженъ пріучать учениковъ къ постоянному труду, къ напряженію силъ, онъ долженъ развивать въ нихъ энергію въ борьбѣ съ препятствіями. Но для успѣшнаго веденія этой стороны обученія, самъ учитель долженъ представлять собою личность достаточно устойчивую, энергичную и съ характеромъ, иначе колебанія, отступленія отъ своихъ же принциповъ будутъ неизбѣжны. Въ школьной жизни учителю встрѣтится много побужденій къ измѣнѣ—временной и частной—своимъ правиламъ и порядкамъ, учащіеся нерѣдко будутъ добиваться того же. Если учитель уступитъ искушенію, склонится на просьбы, то строй школы будетъ нарушенъ и анархія вкрадется мало-по-малу въ школьную жизнь. Учитель есть блюститель и представитель школьныхъ правъ, школьныхъ порядковъ и ди-

сциплины. Если въ немъ нѣтъ силы воли, нѣтъ стойкости въ поддержкѣ школьнаго порядка, то правильность школьной жизни нарушится, и вся школа можетъ потерпѣть крушеніе. Учащіеся, замѣтивъ, что учитель слабъ волей, не настойчивъ въ своихъ требованіяхъ, будутъ отыскивать тысячи законныхъ и беззаконныхъ поводовъ уклоняться отъ своихъ обязанностей, не готовить уроковъ, перемѣнять школьные порядки; не учитель тогда будетъ руководить школой, учениками, а ученики и учителемъ и всѣми школьными дѣлами. Учитель можетъ понять свою оплошность, пытаться направить дѣло на истинный путь, но скоро убѣдится, что ошибка неисправима: учащіеся забрали слишкомъ много воли и власти, а въ самомъ учителѣ нѣтъ достаточно стойкости и выдержки. Одинъ недостатокъ характера и силы воли можетъ парализовать всю благотворную дѣятельность учителя: къ чему послужатъ всѣ его знанія, все его преподавательское искусство и прочія прекрасныя качества, если онъ не можетъ побудить учащихся слушать себя, водворить порядокъ, если онъ самъ чувствуетъ, что всѣ его убѣжденія не ведутъ ни къ чему и порядка ему не добиться? Положеніе въ классѣ такихъ хорошихъ, по всѣмъ другимъ свойствамъ, но безхарактерныхъ учителей по-истинѣ печально: они искренно желаютъ добра учащимся, они неглупы, знающи, они понимаютъ, что дѣло у нихъ идетъ неладно, знаютъ причину и источникъ неудачи, а, между тѣмъ, не находятъ въ себѣ достаточно силъ устранить безпорядокъ и такимъ образомъ дать себѣ возможность выказать всѣ свои хорошія качества. Такимъ учителямъ должна придти на помощь посторонняя воля или же они должны оставить учительство, иначе они только измучаютъ себя, но пользы своею дѣятельностью принесутъ очень мало.

Послѣднее нравственное свойство, которое имѣетъ значеніе въ дѣятельности учителя, есть любовь учителя къ дѣтямъ и учащемуся юношеству. Если дѣятельность человѣка должна пройти среди дѣтей и юношей и на непосредственную пользу дѣтей и юношей, то далеко небезразлично, какъ относится учитель къ тѣмъ людямъ, среди которыхъ и для которыхъ должна совершаться его дѣятельность. Можно питать и симпатіи и антипатіи къ дѣтству и юношеству. Различные возрасты имѣютъ и привлекательныя и неудобныя черты, вслѣдствіе чего отношеніе къ нимъ можетъ быть различно. Многимъ можетъ не нравиться постоянное обращеніе съ людьми незрѣлыми и даже совсѣмъ малыми, въ этомъ они могутъ видѣть особенную тягость. Они бы предпочли другіе возрасты, болѣе солидные и основательные.

Иные же среди дѣтей и юношей плаваютъ, какъ рыба въ водѣ, имъ нравятся дѣтская наивность и неопытность, юношеская бодрость и свѣжесть мысли, широкія мечты, идеалистичность. Человѣкъ, взявшійся учить дѣтей или юношей, съ нерасположеніемъ къ этимъ возрастамъ, съ наклонностью свысока трактовать всякихъ подростковъ и недорослей, естественно будетъ отчетливо и постоянно видѣть недостатки ихъ, тяготиться ихъ требованіями, рѣзко осуждать юношество за свойственные юности промахи и увлеченія. А юношество, въ свою очередь, будетъ не долюбливать такого строгаго и сварливаго учителя. Будутъ возникать столкновенія и легко обостряться. Расположеніе же учителя къ учащимся дѣтямъ и юношеству сгладитъ многія шероховатости, предотвратитъ многія столкновенія, дастъ возможность установиться искреннимъ и сердечнымъ отношеніямъ. Учащіеся скоро почувствуютъ, что имѣютъ предъ собою лицо доброжелательное, симпатизирующее имъ, готовое въ случаѣ нужды защищать и оберегать ихъ. Это обстоятельство сразу создастъ особенную благопріятную атмосферу, въ которой скоро возникнутъ и разовьются отношенія довѣрія и любви, въ которой и учителю и ученикамъ будетъ легко дышать. Любовь къ дѣтямъ и юношеству нужно отличать отъ любви къ учительской профессіи: можно очень любить дѣтей, глубоко симпатизировать юношеству и въ то же время быть не расположеннымъ къ учительской дѣятельности; можно, наоборотъ, ничего не имѣть собственно противъ учительской дѣятельности, предпочитать ее даже другимъ, но не питать ни малѣйшаго расположенія ни къ дѣтямъ, ни къ юношеству. Иной согласится совсѣмъ перемѣнить профессію, лишь бы только ему не путаться постоянно съ подростками всевозможныхъ видовъ и величинъ.

Нравственныя и волевыя свойства учителя оказываютъ наибольшее вліяніе на учащихся малаго возраста; въ той мѣрѣ, какъ возрастъ и развитіе учащихся повышаются, вліяніе личности учителя понижается и наименьшимъ бываетъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Чѣмъ меньше возрастъ учащихся, чѣмъ меньше установилась и опредѣлилась ихъ личность, тѣмъ болѣе она способна подчиняться вліянію воспринимаемыхъ впечатлѣній и уподобляться имъ. Вліяніе же личности учителя есть одно изъ весьма видныхъ и продолжительно дѣйствующихъ вліяній, которое не можетъ пройти безслѣдно для склада личности учащихся. Мы должны еще принять во вниманіе, что маленькіе учащіеся нерѣдко видятъ въ своихъ учителяхъ и учительницахъ неисчерпаемые кладези всякой мудрости, такъ какъ каждый учи-

тель знаетъ во много разъ больше, чѣмъ всѣ его ученики вмѣстѣ, признаютъ своего учителя вмѣстилищемъ всякихъ добродѣтелей и совершенствъ, образцомъ во всѣхъ отношеніяхъ, такъ какъ они дѣйствительно, можетъ быть, лучшаго образца пока еще не знаютъ. Учащіеся стараются тогда сознательно подражать во всемъ учителю и перенимаютъ его движенія, обороты рѣчи, повторяютъ его сужденія и т. д. Извѣстный учебный предметъ и преподаватель этого предмета въ ихъ сознаніи сливаются въ одно нераздѣльное цѣлое, личныя свойства учителя опредѣляютъ качества преподаваемаго имъ предмета, учащіеся любятъ или не любятъ предметъ сообразно съ тѣмъ, любятъ или не любятъ его преподавателя. Раздѣлить эти двѣ вещи—учителя и излагаемый имъ предметъ они еще не могутъ, не могутъ даже не переносить нравственныхъ свойствъ учителя на излагаемый имъ предметъ. Словомъ, на этой ступени развитія личность вполнѣ замѣщаетъ предметъ, субъективное—объективное.

По мѣрѣ увеличенія возраста и развитія учащихся, мало-помалу появляется различеніе между преподавателемъ и излагаемымъ имъ предметомъ, начинается критическое отношеніе къ личности учителя. Одинъ и тотъ же учебный предметъ въ различныхъ классахъ школы излагается нѣсколькими преподавателями, вслѣдствіе чего оказывается неудобнымъ переносить нравственныя свойства учителя на самый предметъ. Самая личность учителя разбирается критически. Учащіеся замѣчаютъ, прежде всего, какой-либо недостатокъ во внѣшности учителя, въ его костюмѣ, манерахъ, рѣчи, отношеніяхъ къ учащимся и начинаютъ втихомолку подсмѣиваться надъ учителемъ, сравниваютъ одного учителя съ другимъ и такимъ образомъ изощряютъ свою критику учителей. Съ общечеловѣческихъ и нравственныхъ свойствъ учителя, критика постепенно распространяется и на спеціальныя учительскія свойства, находятся и въ среднихъ школахъ учащіеся, которые сомнѣваются въ компетентности своихъ преподавателей, въ обширности и правильности ихъ знаній и готовые какимъ-нибудь неожиданнымъ вопросомъ попытаться поставить втупикъ учителя, отыскать противорѣчіе въ его словахъ и т. п. Въ высшихъ школахъ вліяніе личности учителя, его нравственныхъ свойствъ доводится до минимума, слушающимъ нѣтъ дѣла до того, хорошій человѣкъ ихъ профессоръ или нѣтъ. Они пришли къ нему на лекцію учиться не добродѣтели, не возвышеннымъ нравственнымъ свойствамъ, а наукѣ. Нравственныя качества лектора ихъ не касаются, лекторъ вліяетъ своимъ умомъ, обширностью знаній, мастерствомъ изло-

женія. Слѣдовательно, въ высшихъ школахъ соприкосновеніе между учителемъ и учащимися бываетъ строго одностороннее, т. е. умственное, причемъ, конечно, слушатели, не припишутъ недостатковъ своего лектора самой, излагаемой имъ, наукѣ. Естественно возникаетъ вопросъ: уничтожается ли вполнѣ въ высшихъ школахъ вліяніе личности преподавателя, столь сильное въ низшихъ и отчасти въ среднихъ, лекторъ есть ли для своихъ слушателей лицо совершенно безразличное со стороны своихъ нравственныхъ качествъ, или личныя общечеловѣческія свойства лектора чувствительны и, въ большей или меньшей степени, вліятельны и въ высшихъ школахъ?

Вліяніе нравственной личности преподавателя не можетъ изгладиться, уничтожиться никогда, какое-бы обученіе мы ни взяли, низшее, среднее или высшее. Самое изложеніе науки всегда будетъ выдавать личность излагающаго. Чтобы излагать науку, нужно понять ея существенныя задачи и цѣли, отношеніе къ другимъ сосѣднимъ наукамъ, то значеніе, какое имѣетъ наука въ общей системѣ знанія. Въ этомъ уже прямо скажется личность излагающаго, ширина и глубина его кругозора, его идейность или наклонность погружаться въ мелочное изученіе безконечнаго матеріала. Для того, чтобы излагать научные факты со смысломъ, чтобы не затеряться въ нихъ, не быть подавленнымъ ихъ громаднымъ числомъ, нужны опредѣленные руководящіе принципы и убѣжденія. Чтобы излагать и оцѣнивать факты политическаго и экономическаго роста страны и народа, нужно излагающему имѣть опредѣленныя политическія убѣжденія и экономическіе принципы; чтобы трактовать со смысломъ о движеніи и развитіи законодательства, нужно понимать значеніе этой функціи народной жизни въ ряду другихъ; чтобы осмысленно излагать философскія системы, нужно излагающему самому имѣть опредѣленные философскіе взгляды. А во всѣхъ такихъ взглядахъ и руководящихъ началахъ несомнѣнно скажется самая суть человѣка, обнаружатся его задушевныя стремленія, складъ его ума и сердца. Самое изложеніе науки—безстрастное, спокойное, чуждое всякихъ украшеній и эффектовъ, даже вялое и монотонное, или живое, разнообразное, одушевленное обильнымъ количествомъ сопоставленій и аналогій, возбуждающее чувства—одна разница изложенія, въ соединеніи съ извѣстнымъ внѣшнимъ видомъ, манерами, тономъ голоса, не можетъ не оказывать своего вліянія на слушателей. Изъ всѣхъ поръ излагателя безстрастной науки будетъ просачиваться опредѣленная личность, изъ-за ученыхъ тирадъ и параграфовъ будетъ выглядывать

своеобразный человѣкъ съ особенными склонностями и вкусами.

Ни одна наука не представляетъ собою системы совершенно безспорныхъ и непоколебимо установленныхъ положеній; на ряду съ безспорнымъ и твердымъ въ каждой наукѣ всегда есть спорное и колеблющееся, есть нерѣшенные вопросы. А какъ скоро поднимаются такіе вопросы, то излагающій неизбѣжно скажется; онъ глядитъ на вопросъ съ такой точки зрѣнія, другой ученый совсѣмъ съ другой, третій съ третьей. И чѣмъ живѣе вопросъ, чѣмъ ближе соприкасается онъ съ жизнью, тѣмъ больше въ его обсужденіи будетъ проглядывать вся личность обсуждающаго. Если спорный вопросъ относится къ математикѣ, астрономіи или логикѣ, то тутъ личность обсуждающаго вопросъ обнаружится сравнительно мало, тутъ скажется по преимуществу складъ его ума; но вопросы общественные, историческіе, философскіе, педагогическіе представятъ совсѣмъ другое явленіе. Слушая обсужденіе подобныхъ вопросовъ различными людьми, сейчасъ-же можно замѣтить, что говорятъ совершенно различныя личности, съ разными настроеніями, съ своеобразными симпатіями и антипатіями. При обсужденіи такихъ вопросовъ, можно прямо заглядывать въ душу спорящимъ, здѣсь человѣкъ невольно является нѣсколько на распашку.

Наконецъ, и въ высшихъ школахъ преподаватели имѣютъ нѣкоторыя непосредственныя отношенія къ слушателямъ, экзаменуютъ ихъ, подвергаютъ испытаніямъ на репетиціяхъ, руководятъ ихъ частными занятіями, даютъ объясненія на отдѣльные вопросы. Въ этихъ непосредственныхъ отношеніяхъ къ слушателямъ обнаружатся со стороны преподавателя и чувства справедливости и безпристрастія и характеръ и общее симпатичное или несимпатичное отношеніе къ учащемуся юношеству. Послѣднее, въ частности, будетъ сквозить въ каждомъ жестѣ, въ каждомъ словѣ преподавателя. И слушатели, по всѣмъ этимъ обнаруженіямъ, обыкновенно довольно хорошо знаютъ не только силу ума своего преподавателя и степень его знаній, но и его характеръ и всю его нравственную личность. Припоминая своихъ учителей въ высшихъ школахъ, мы всегда къ извѣстнымъ умственнымъ свойствамъ ихъ присоединяемъ и нравственныя, представляемъ словомъ не только учителя, но и человѣка.

Большое вліяніе нравственной личности учителя на воспитательность преподаванія подтверждаетъ и исторія педагогики. Если-бы мы спросили себя: великіе учители человѣчества чѣмъ оказывали громадное вліяніе на тѣхъ, кто приходилъ съ ними

въ непосредственныя отношенія? то должны были-бы сказать, что, конечно, они много обязаны успѣхомъ своимъ знаніямъ, своему педагогическому таланту, но не менѣе своей личности, своимъ общечеловѣческимъ и нравственнымъ свойствамъ. Возьмемъ такихъ учителей, какъ Сократъ въ древности и Песталоцци въ новое время и посмотримъ, чѣмъ они вліяли на своихъ слушателей.

Сократъ, какъ извѣстно, ничего не писалъ и не имѣлъ строго опредѣленной законченной системы своихъ ученій. Онъ не имѣлъ опредѣленной замкнутой школы вокругъ себя, онъ училъ всюду—на улицахъ, площадяхъ, подъ портиками, разсуждалъ съ каждымъ желавшимъ и о самыхъ многоразличныхъ вопросахъ. При такихъ условіяхъ дѣятельности, главной притягательной силой для многочисленныхъ слушателей Сократа была вся его личность. Его неподражаемый талантъ собесѣдованія, его умѣнье обходиться съ различными лицами, его высокое нравственное настроеніе, даже его оригинальная для грека наружность оказывали громадное вліяніе (по свидѣтельству Алкивіада) на лицъ, приходившихъ съ нимъ въ соприкосновеніе, будили въ нихъ мысли и совѣсть, вызывали сильныя и новыя ощущенія, даже въ такихъ, не особенно стыдливыхъ и совѣстливыхъ натурахъ, какъ Алкивіадъ. Въ своей знаменитой похвальной рѣчи Сократу, Алкивіадъ говорилъ слѣдующее: „слушая рѣчь Перикла или какого либо другого превосходнаго оратора, никто не бываетъ ею озадаченъ; но слыша тебя или твои слова, повторенныя другимъ, даже грубымъ и неискуснымъ говоруномъ, женщиною, мужчиною или дитятею, всѣ мы бываемъ поражены и очарованы рѣчью, потрясающею наши души. Если бы меня не останавливало опасеніе, что я слишкомъ пьянъ теперь (рѣчь говорилась на пиру), то я поклялся бы вамъ въ томъ, какія странныя ощущенія выносилъ я изъ его словъ и теперь выношу, когда я слышу его рѣчи; сердце мое бьется сильнѣе, мои слезы текутъ изъ глазъ отъ его рѣчей; то же самое случается не только со мною, но и съ другими. Я слышалъ Перикла и другихъ превосходныхъ ораторовъ, ихъ рѣчи нравились мнѣ, но я не испытывалъ ничего подобнаго; душа моя не смущалась, не наполнялась собственными своими же упреками, не упадала, распростершись ницъ по-рабски. Сократъ же производилъ на меня подобное дѣйствіе до того сильное, что жизнь, которую я велъ, казалась мнѣ едва достаточною того, чтобы жить. Не отнѣкивайся, Сократъ (рѣчь произносилась въ присутствіи Сократа), я знаю, что, если бы я теперь рѣшился слушать тебя, то я бы не могъ

устоять и сталъ бы испытывать то же самое. Я затыкаю уши, какъ отъ пѣнія сиренъ, и бѣгу подальше, чтобы не засидѣться подлѣ него и не состарѣться, слушая его“ (Платона Симпосіонъ).

Громадный педагогическій талантъ Песталоцци безспоренъ; но безспорно также и то, что въ теоретическомъ отношеніи ему многаго не доставало. Его книжныя знанія были очень недостаточны, формулировка и развитіе собственныхъ принциповъ дѣлались имъ не вполнѣ ясно и опредѣленно, вся его педагогическая дѣятельность можетъ подлежать довольно строгой критикѣ. А между тѣмъ онъ — одинъ изъ замѣчательнѣйшихъ педагоговъ, современная педагогія весьма много обязана Песталоцци. Тотъ сильный толчокъ, который далъ Песталоцци новой педагогіи, есть ли дѣло только его педагогическаго таланта? Нѣтъ, онъ есть результатъ всей личности Песталоцци, столько же его педагогическаго таланта, сколько высокой привлекательности и симпатичности его нравственныхъ свойствъ, его всецѣлаго самопожертвованія излюбленной и гуманной идеѣ, его глубокой искренности и правдивости во всемъ. Читая его главное сочиненіе, „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“, мы и до сихъ поръ охватываемся необычайной красотой нравственнаго облика Песталоцци, его ничѣмъ не искоренимою идеалистичностью, несмотря на всѣ жизненныя потрясенія и бури, его глубокимъ сочувствіемъ бѣдному необразованному люду, горячимъ стремленіемъ поднять его нравственно и матеріально, его чисто дѣтскою довѣрчивостью и простотою. Справедливо сказалъ онъ въ этомъ сочиненіи о самомъ себѣ: ich war mit grauen Haaren noch ein Kind (съ сѣдыми волосами я былъ еще дитя).

Глава XXVIII.

Учитель, какъ устроитель школьной дисциплины.

Школьная работа есть совмѣстная работа многихъ—учителя и учащихся для ихъ взаимной пользы. Совмѣстная работа и жизнь многихъ невозможны безъ опредѣленнаго порядка, порядокъ есть необходимое условіе жизни въ обществѣ и совмѣстной работы. Порядокъ школьной жизни есть дисциплина. Ея задача—устройство личной жизни образуемаго въ школѣ въ согласіи съ жизнью другихъ образуемыхъ и учителя, дисциплина есть охрана личности учащагося и учителя противъ насилія школьнаго обще-

ства и школьнаго общества противъ насилія отдѣльнаго учащагося и учителя. Привести въ гармонію интересы отдѣльныхъ образуемыхъ, учителя и всего школьнаго общества и тѣмъ создать основу для дружной совмѣстной работы всѣхъ — вотъ къ чему должна стремиться дисциплина. Очевидно, она должна быть разумна, ясна для всѣхъ, быть выраженіемъ воли всего школьнаго общества, интересовъ всѣхъ; она, конечно, должна сообразоваться съ возрастомъ и развитіемъ учащихся.

При налаживаніи дисциплины въ школѣ учителю, прежде всего, нужно обратить вниманіе на школьное зданіе и значеніе семейныхъ условій жизни образуемыхъ. Школьное помѣщеніе должно быть достаточно во всѣхъ отношеніяхъ для учащихся: классы должны быть просторны для даннаго числа учащихся, мебель классная по росту, корридоры и залы довольно обширны для игръ и бѣготни учащихся; вентиляція должна быть правильная, освѣщеніе обильное. Необходимо имѣть при школѣ игровую площадку. Если школа неблагополучна со стороны помѣщенія, если послѣднее тѣсно, темно и душно, то такія условія помѣщенія будутъ подрывать правильную дисциплину въ корнѣ: физическія потребности учащихся въ свѣжемъ воздухѣ и въ свободныхъ движеніяхъ не будутъ удовлетворены, учащіеся будутъ чувствовать. себя не хорошо, безпокойно, будутъ происходить часто столкновенія другъ съ другомъ, споры, будутъ предъявляться непрерывно взаимныя жалобы и вообще настроеніе школы будетъ плохое, нерадостное, что послужитъ существеннымъ препятствіемъ для водворенія въ школѣ правильной дисциплины. Съ другой стороны, учащійся большую часть жизни проводитъ не въ школѣ, а въ семьѣ, въ школу онъ приходитъ только на нѣсколько часовъ въ сутки. Какова семья? Пріучаетъ она своихъ юныхъ сочленовъ къ совмѣстной работѣ, къ порядку въ жизни, къ систематичности въ занятіяхъ, или равнодушна въ этомъ отношеніи? А съ семейными навыками и взглядами учащійся отправляется въ школу, что прямо отразится на его поведеніи въ школѣ. Различныя частныя обстоятельства семейной жизни, и радостныя и печальныя, также отражаются на настроеніи школьника и на всемъ его поведеніи въ школѣ.

Но такъ или иначе учителю придется устроить дисциплину, при благопріятныхъ или неблагопріятныхъ условіяхъ со стороны школьнаго помѣщенія и семейныхъ вліяній. Какъ же онъ ее устроитъ? На какихъ началахъ? Въ основу школьной педагогической дисциплины нужно положить убѣжденіе учителя и учащихся, что дисциплина необходима всѣмъ и каждому, что, подчиняясь

дисциплинѣ, мы обнаруживаемъ разумъ и волю, а не безсиліе и глупость, что въ дисциплинѣ мы подчиняемся сами себѣ, потому что дисциплина есть изліяніе воли и разума всего школьнаго общества, а слѣдовательно и воли и разума каждаго его отдѣльнаго члена. Нарушеніе дисциплины есть состояніе внутренняго противорѣчія. Чтобы достигнуть созданія такого убѣжденія и укоренить его въ учащихся, необходимо привлечь ихъ къ выработкѣ и поддержанію дисциплины въ школѣ. Дисциплина не можетъ быть предписываема, она можетъ быть только вырабатываема всѣмъ школьнымъ обществомъ, т. е. учителемъ и учащимися; иначе она будетъ непонятной учащимся, навязанной, совсѣмъ не дорогой для нихъ и нравственно необязательной. Ея благотворность и необходимость учащіеся не будутъ сознавать, а потому будутъ считать себя въ правѣ не подчиняться навязанной дисциплинѣ, нарушать ее и много-много сохранять внѣшній видъ ея исполненія. То значительное благо, которое сопрягается съ свободной и разумной дисциплиной для общественно-нравственнаго развитія образуемыхъ, исчезнетъ, и дисциплина превратится въ обильный источникъ школьныхъ правонарушеній и преступленій, для взысканія за которыя придется сочинять обширное уложеніе, съ длиннымъ спискомъ и расцѣнкой разнообразныхъ каръ.

Основу школьному самоуправленію учащихся положили американскія школьныя государства, которыя организуются по образцу административнаго устройства Соединенныхъ Штатовъ Сѣверной Америки. Тѣ должностныя лица, которыя есть въ штатахъ, ихъ права и обязанности, свободный, открытый и гласный разборъ всѣхъ школьныхъ дѣлъ, всѣхъ проступковъ школьниковъ и взысканія за нихъ, школьное законодательство и устройство порядка жизни—все это встрѣчается въ американскихъ школьныхъ государствахъ, и все это совершается самими школьниками, при большемъ или меньшемъ участіи учительскаго персонала. Конечно, нѣсколько комично встрѣтить въ школѣ мальчиковъ, отправляющихъ обязанности президента республики, судей, предсѣдателей, секретарей, присяжныхъ и разныхъ другихъ должностныхъ лицъ Соединенныхъ Штатовъ; но это собственно неважно, здѣсь подражаніе взрослымъ, ихъ учрежденіямъ, ихъ должностнымъ лицамъ зашло, можетъ быть, слишкомъ далеко; важна самая идея—привлечь учащихся къ участію въ созданіи школьныхъ законовъ и порядковъ, къ проведенію ихъ въ школьную жизнь, къ наблюденію за исполненіемъ ихъ и къ принятію для этого соотвѣтствующихъ мѣръ. При такой постановкѣ дисци-

плины, совершенно излишне проповѣдывать о ея необходимости и неизбѣжности подчиненія ей; дѣло каждому ясно само по себѣ. Всѣмъ видно, что дисциплина не есть хитрое изобрѣтеніе учителей и начальства для угнетенія учащихся и своего удобства, а есть жизненная необходимость, всѣмъ нужная и полезная. Школа, не желающая поддерживать дисциплину, накладываетъ сама на себя руки, безъ дисциплины школѣ существовать невозможно.

Въ дисциплинѣ опредѣляются три рода отношеній: чисто внѣшнее поведеніе учащихся—приходить въ школу во время, приносить учебники и тетради, занимать свое мѣсто въ классѣ и т. п., отношеніе къ товарищамъ и отношеніе къ преподавателямъ, вмѣстѣ съ чисто учебными обязанностями. Первый родъ отношеній настолько простъ и понятенъ, что онъ вполнѣ доступенъ даже самымъ маленькимъ учащимся, а потому выработка внѣшняго порядка, при участіи учителя, самими учащимися, вполнѣ возможна. Поддержаніе этого порядка, безъ вреда для дѣла, также можетъ быть передано самимъ учащимся, а учителю останется лишь общій надзоръ.—Опредѣленіе отношеній къ товарищамъ—задача несравненно болѣе сложная и трудная. По этой сторонѣ школьной жизни дисциплина не можетъ сразу давать никакихъ опредѣленій. Товарищескія отношенія очень сложны и разнообразны, опредѣленіямъ не поддаются; они мѣняются съ возрастомъ; они мѣняются съ отдѣльными лицами. Дѣлать напередъ дисциплинарныя указанія, не зная ни дѣтей, ни налаживающихся между ними отношеній, невозможно; дисциплина должна постепенно создаваться на основаніи переживаемыхъ отношеній, быть ихъ плодомъ, результатомъ, а не предварять ихъ. Какъ постепенно, примѣнительно къ возрастамъ, преподаются учебные предметы, а не сообщаются сразу, также постепенно должны налаживаться и товарищескія отношенія, а, въ связи съ ними, создаваться и развиваться дисциплинарныя установленія. Дисциплина не можетъ быть единой на всю школу, она должна различаться по возрастамъ и даже по отдѣльнымъ классамъ, она должна быть не апріорнымъ построеніемъ, предваряющимъ факты, а простыми обобщеніями опыта, пережитыхъ столкновеній, раздоровъ, случаевъ оказанія взаимной помощи, выводомъ изъ подробнаго обсужденія всѣхъ такихъ переживаній. Только тогда дисциплина и будетъ понятна всѣмъ и дорога и сдѣлается практическимъ руководителемъ учащихся въ жизни, а не будетъ казаться чѣмъ-то чужимъ, стороннимъ, навязаннымъ, чему заставляютъ подчиняться насиліемъ.

Сознаніе учебныхъ обязанностей у образуемыхъ развивается постепенно, отъ внѣшняго интереса, вслѣдствіе новизны занятій, до внутренняго, болѣе или менѣе глубокаго, самодѣятельнаго стремленія къ тому или другому роду умственныхъ упражненій. Это развитіе совершится само собой, не представляя никакихъ особенныхъ хлопотъ для учителя, если обученіе поставлено правильно, т. е. если учебный курсъ посиленъ учащимся, а преподаваніе отвѣчаетъ особенностямъ дѣтской природы, указаннымъ выше (часть IV—О педагогическомъ методѣ). Если же учащіеся будутъ переобременены, а преподаваніе будетъ непедагогично, то обученіе будетъ тяготой для образуемыхъ, и никакая суровая дисциплина не внушитъ любви къ знанію и не создастъ сознательнаго отношенія къ учебнымъ обязанностямъ, правильной ихъ формировки. Поэтому развитіе и опредѣленіе учебныхъ обязанностей образуемыхъ можетъ совершаться только при взаимномъ согласіи и дѣятельномъ трудѣ учащихся и учащихъ, и притомъ опять постепенно, по мѣрѣ возраста, переживаній и опыта, при тщательномъ обсужденіи самими учащимися, открыто и гласно, всякаго рода случаевъ и затрудненій, относящихся къ этой области.

Весьма важнымъ слѣдствіемъ правильно поставленной дисциплины въ школѣ должно быть развитіе въ учащихся сознанія отвѣтственности за свои поступки. Педагогическая дисциплина не только не стремится къ подавленію силъ, а, совершенно напротивъ, имѣетъ цѣлью пробужденіе энергіи, направленіе силъ образуемаго на самоусовершенствованіе, на выработку настойчивости и выдержки. Идеалъ педагогической дисциплины не разслабленный, покоренный подъ иго и забитый человѣкъ, а сильный, мужественный и свободный, но при этомъ вполнѣ отдающій себѣ отчетъ въ своихъ дѣйствіяхъ и несущій за нихъ отвѣтственность. Отвѣтственность правильно образованнаго школьника двойная: за себя и за товарищей, прежде всего, по классу, а потомъ и по школѣ. Каждый школьникъ отвѣчаетъ за себя: къ нему постоянно относятся, какъ къ разумному существу, онъ призывается къ участію въ обсужденіи всѣхъ школьныхъ дѣлъ и къ выработкѣ школьныхъ законовъ и правилъ. Понятно, что, устанавливая правила школьной жизни, школьникъ принимаетъ отвѣтственность въ исполненіи ихъ, прежде всего, имъ самимъ: помочь установить правило, какъ обязательное, а потомъ самому же и нарушать его—это значитъ впадать въ вопіющее противорѣчіе съ самимъ собою, совершенно недостойное и недопустимое въ разумномъ человѣкѣ. Если несогласенъ съ правиломъ, то бо-

рись противъ него всѣми силами, когда оно устанавливается; какъ же скоро согласился на его установленіе, то исполняй его добросовѣстно.

На образуемомъ лежитъ до извѣстной степени отвѣтственность и за товарищей по классу и по школѣ. Нельзя не сознаться, что наши школы вполнѣ пренебрегаютъ развитіемъ товарищескихъ чувствъ и отношеній, а вмѣстѣ и развитіемъ товарищеской отвѣтственности. Каждый учащійся разсматривается какъ обособленная единица, которой мало дѣла до другихъ, а особенно въ случаѣ отвѣтственности; отвѣчай каждый за себя, а въ дѣла другихъ не суйся. И наши школьники мало солидарны: болѣе или менѣе крѣпкое общество они представляютъ преимущественно лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда бунтуютъ противъ начальства, или устрояютъ бенефисы своимъ преподавателямъ. Это понятно, потому что въ школѣ общественности мало: школьникамъ задаютъ уроки, письменныя работы, на нихъ, безъ ихъ вѣдома и согласія, налагаютъ различныя обязанности, а исполнять ихъ предоставляется каждому отдѣльно. Работа школьника постоянно является личной, характеризующей только школьника, но не классъ; общаго класснаго дѣла, одного для всѣхъ, такого, чтобы небрежность отдѣльнаго ученика понижала работу всего класса, такихъ дѣлъ не бываетъ. Напротивъ, школа возбуждаетъ соревнованіе въ учащихся, убѣждаетъ ихъ обгонять другъ друга, допускаетъ соперничество на награду, въ полученіи хорошихъ балловъ и т. п. Школа часто разъединяетъ учащихся, а не объединяетъ, она ничего не имѣетъ противъ соперничества; а вѣдь слѣдомъ за соперничествомъ идетъ вражда. Школа иногда какъ будто науськиваетъ учащихся другъ на друга, ты, говоритъ школа учащемуся, обгони, подкузьми своего товарища. При такихъ порядкахъ невозможна никакая коллективная отвѣтственность въ школѣ другъ за друга, потому что нѣтъ общихъ дѣлъ, нѣтъ единенія, а есть соперничество и вражда.

Если дисциплина въ школѣ будетъ созидаться общими усиліями учащихся и учителей, если она будетъ изліяніемъ воли и разума класса, всей школы, тогда между учащимися завяжутся многія внутреннія отношенія, въ которыхъ будутъ заинтересованы не отдѣльные учащіеся, а классы въ цѣломъ и даже вся школа. Тогда возникнетъ вопросъ и о коллективной отвѣтственности: виноватъ до извѣстной степени весь классъ или невиноватъ въ томъ, что такой-то ученикъ класса плохо учится и плохо ведетъ себя? Классъ есть община, состоящая изъ членовъ, поддерживающихъ другъ друга, связанныхъ между собою, живу-

щихъ общею жизнью, отвѣчающихъ другъ за друга въ извѣстной степени, или онъ есть механическое собраніе отдѣльныхъ единицъ, живущихъ собственно изолированною жизнью, а объединенныхъ лишь единствомъ помѣщенія, учителей и учебниковъ, а потому постоянно припѣвающихъ: моя изба съ краю, ничего не знаю? Едва ли можно колебаться при разрѣшеніи этого вопроса и затрудняться отвѣтомъ, на какой сторонѣ находится педагогическое благо и гдѣ лежитъ педагогическое зло.

Для развитія духа общественности въ школѣ и солидарности въ учащихся весьма важны организація въ школѣ различныхъ кружковъ и обществъ, преслѣдующихъ образовательныя цѣли экскурсій и путешествій цѣлымъ классомъ и всей школой, состязательныхъ игръ класса съ классомъ, устройство классомъ литературыхъ чтеній, спектаклей, музыкальныхъ вечеровъ, словомъ всего, что требуетъ участія всѣхъ учениковъ класса, и что выявляетъ вкусы класса, опредѣляетъ его духовную физіономію. То же самое можетъ устроять и вся школа въ цѣломъ.

Какъ скоро устанавливается какая бы то ни было дисциплина, непремѣнно возникаетъ и вопросъ о взысканіяхъ. При дисциплинѣ всегда приходится предполагать возможность ея нарушенія отдѣльными личностями, по множеству самыхъ разнообразныхъ причинъ, до случайныхъ включительно. Какъ школьному обществу отзываться на такія нарушенія? Взыскивать или не взыскивать? Если взыскивать, то какъ?

Никакъ не отзываться невозможно, потому что общество состоитъ изъ живыхъ членовъ, невольно принимающихъ къ сердцу то или другое отношеніе къ установленному ими порядку жизни отдѣльныхъ личностей; общество неизбѣжно одобряетъ или порицаетъ извѣстное поведеніе. Поставленіе личнаго желанія выше общественной воли не можетъ не задѣвать общество. Какъ же отзываться? Подвергать взысканію провинившагося? Какому взысканію?

Исторія педагогіи представляетъ намъ три начала взысканій: причиненіе тѣлесной боли и страха (тѣлесныя наказанія), возбужденіе чувства чести и самолюбія (похвалы и порицанія, особенно общественныя), естественныя слѣдствія поступковъ (система естественныхъ наказаній). Первая система наказаній—тѣлесныхъ есть самая древняя и самая неудовлетворительная. Побои—чрезвычайно грубый пріемъ, особенно въ примѣненіи къ дѣтямъ, это средство воспитанія скотовъ, а не людей. Но и животныхъ многіе дрессируютъ теперь мягкими средствами и находятъ эти средства болѣе дѣйствительными, чѣмъ побои. Путемъ причиненія

физическихъ страданій можно вынудить человѣка почти ко всему, но рѣшительно ни въ чемъ нельзя убѣдить. Тѣлесное наказаніе лишено разумной силы, а потому должно быть исключено изъ числа педагогическихъ воздѣйствій. Въ настоящее время оно уже мало употребительно, отвергается педагогами и поддерживается главнымъ образомъ нѣмцами. Нѣмецкіе педагоги и по сей день защищаютъ тѣлесныя наказанія (напримѣръ, Наторпъ), а нѣкоторые въ своихъ педагогикахъ подробно, и не безъ удовольствія и игривости, описываютъ, какъ нужно примѣнять тѣлесныя наказанія [1]).

Начало чести и самолюбія въ дисциплинѣ особенно усердно практиковалось іезуитами въ ихъ коллегіяхъ и защищалась Локкомъ въ его педагогическомъ трактатѣ (Нѣсколько мыслей о воспитаніи). По сравненію съ тѣлесными наказаніями, это начало, конечно, тоньше, деликатнѣе. Съ этимъ началомъ педагогика отъ примѣненія скотскихъ пріемовъ переходитъ къ человѣческимъ, она взываетъ теперь къ человѣческой гордости, къ человѣческому достоинству и на возбужденіи этой стороны человѣческой природы хочетъ укрѣпить вліяніе педагога на воспитываемыхъ. Благородно то оно благородно, но непедагогично. Самолюбіе и честолюбіе, похвалы и порицанія, особенно публичныя, могутъ ли быть признаны вполнѣ цѣлесообразными воспитательными средствами? Вѣдь это мотивы строго эгоистическіе и довольно грубоватые, логически ничѣмъ несвязанные съ тою или другою дѣятельностью: и самолюбіе и честь могутъ быть понимаемы чрезвычайно узко, внѣшне, грубо, въ этихъ мотивахъ нѣтъ нрав-

[1]) Маттіасъ, напримѣръ, не послѣдній педагогъ въ Германіи, говоритъ о трудностяхъ, какими окружена „истинно педагогическая пощечина“. Она должна быть „хорошо намѣченной“, но „хорошо мѣтить“ не всякій въ состояніи; не всѣ солдаты носятъ отличія за мѣткую стрѣльбу. Поэтому большинство пощечинъ на дѣлѣ не достигаетъ своей настоящей цѣли и своего назначенія. Пощечина должна падать „съ небольшимъ баллистическимъ розмахомъ“; слѣдовательно направленіе впередъ должно быть въ ней тѣсно связано съ обратнымъ движеніемъ. Наконецъ, она не должна затрогивать уха (Ohr), хотя все таки она называется Ohrfeige, и не затрогивать рта (Maul), несмотря на свое названіе Maulschelle; въ качествѣ настоящей пощечины (Backenstreich) оплеуха должна падать на „мягкія части лица“. У кого есть охота, тотъ можетъ увлекаться подобнымъ искусствомъ; мы же отдаемъ преимущество тѣмъ „мягкимъ частямъ“ тѣла, которыя болѣе пригодны для ударовъ, такъ какъ не въ нихъ обитаютъ болѣе благородныя стремленія человѣческаго духа. Но пощечину, по мнѣнію Маттіаса, пожалуй, никогда нельзя будетъ изгнать изъ школы вполнѣ; а розги онъ совѣтуетъ держать въ школѣ подъ замкомъ, чтобы учителя не слишкомъ часто прибѣгали къ нихъ помощи (Dr. А. Маттіасъ, Практическая педагогика для среднихъ учебныхъ заведеній. Перев. съ нѣмецкаго Королькова. Москва, 1899 г., стр. 255—256).

ственнаго элемента. Что это за педагогика: я хорошо веду себя, хвали меня; я дуренъ, порицай меня. Ну, а если за добро не хвалить, а за зло не порицать, тогда что будетъ: добродѣтель потеряетъ свою привлекательность, а порокъ—отталкивающую силу? Добродѣтель и порокъ исчезнутъ и превратятся въ безразличныя состоянія? Похвала не можетъ создать добродѣтели, а порицаніе порока, они существуютъ сами по себѣ, по своимъ причинамъ, а не вслѣдствіе похвалы и порицанія. Хвалить можно и часто хвалятъ глупое и порочное, а порицаютъ умное и хорошее. Связь между хорошимъ поведеніемъ и похвалой, между порокомъ и порицаніемъ существуетъ, но эта связь не логическая, не самой природы ассоціированныхъ явленій, а связь соціальная: добро люди хвалятъ, а зло порицаютъ, потому что добро полезно обществу, а зло вредно. Но и добро и зло люди понимаютъ различно, а потому часто одобряютъ и порицаютъ не то, что есть настоящее добро и зло. Во всякомъ же случаѣ похвала добра и порицаніе зла суть только слѣдствія добра и зла, но не самыя добро и зло, и если, мы, сцѣпляя ихъ одно съ другимъ, пытаемся основать стремленіе къ добродѣтели на похвалѣ и отвращеніе отъ порока на порицаніи, мы даемъ добру весьма шаткую основу, чисто внѣшнюю, какъ будто въ самой добродѣтели нѣтъ ничего притягательнаго, а въ порокѣ отталкивающаго; мы какъ бы будемъ учить цѣнить добро только за похвалу и отвращаться зла только за его порицаніе. Добро болѣе сильно и цѣнно само по себѣ, оно можетъ существовать само по себѣ и привлекать само по себѣ, а его сцѣпленіе съ похвалой часто можетъ лишь мѣшать человѣку проникнуться добрыми началами. Похвалы за добродѣтель—средство воспитать эгоиста, а не дѣйствительно добродѣтельнаго человѣка.

Самые уколы самолюбію и чести при порицаніяхъ, особенно публичныхъ, едва ли чѣмъ разнятся по существу отъ причиненія тѣлеснаго страданія и страха. Уколъ самолюбію есть причиненіе страданія, только не такого простого и грубаго, какъ ударомъ по тѣлу, а болѣе тонкаго, ударомъ по чести, по уму, по внутреннему я. И этотъ второй ударъ не менѣе горекъ, остеръ и обиденъ, чѣмъ первый, не менѣе, а часто болѣе. Да и какъ мы строго различимъ духовное и тѣлесное въ человѣкѣ? Тѣлесное наказаніе есть наказаніе не только тѣлесною болью, но и духовнымъ стыдомъ, духовнымъ униженіемъ; а уколъ самолюбію и чести есть не только духовное страданіе, но и тѣлесное—подавленіе всѣхъ жизненныхъ функцій, ихъ разстройство, болѣе или менѣе глубокое. Человѣкъ опозоренный страдаетъ весь, въ немъ все угнетено, и духъ и тѣло.

Поэтому педагогъ не можетъ согласиться и со вторымъ началомъ взысканій.

Третье начало при опредѣленіи взысканій есть естественныя послѣдствія поступковъ. Въ Библіи сказано: „кто чѣмъ согрѣшаетъ, тотъ тѣмъ и мучится". Естественное наказаніе должно придти на замѣну искусственныхъ взысканій. Послѣднія обыкновенно бываютъ болѣе или менѣе произвольными, зависятъ отъ расположенія духа наказывающихъ, а потому далеко не всегда бываютъ справедливы. При искусственныхъ наказаніяхъ находятся въ раздраженіи и наказывающіе и наказываемые, первые на проступки учащихся смотрятъ часто, какъ на личную обиду, а вторые къ наказанію относятся, какъ къ мести, и обыкновенно признаютъ его несправедливымъ. Поэтому система, обѣщающая устранить изъ дисциплины личный элементъ сполна, невольно привлекаетъ вниманіе педагоговъ и возбуждаетъ ихъ сочувствіе. Такова и есть система естественныхъ наказаній, основывающаяся на томъ убѣжденіи, что каждое дѣйствіе имѣетъ для совершающаго свое необходимое слѣдствіе, хорошее или дурное, пріятное или непріятное, смотря по качеству дѣйствія. Вмѣсто того, чтобы спѣшить награждать или наказывать воспитываемаго за его дѣяніе и при этомъ раздражаться, слѣдуетъ предоставить явленіямъ, не прерывая ихъ развитія искусственными мѣрами, совершать ихъ естественное теченіе, и тогда мы можемъ быть увѣрены, что каждый грѣшникъ за каждое свое прегрѣшеніе пріиметъ, помимо насъ, достодолжную мзду, а добродѣтель увѣнчается хорошимъ концомъ. Указанное начало взысканій защищали Руссо и Спенсеръ, послѣдній развилъ это начало въ стройную систему.

Достоинства разсматриваемой системы ясны: она пролагаетъ путь для мирныхъ, довѣрчивыхъ, дружескихъ отношеній между воспитывающими и воспитываемыми и невольно пріучаетъ учащихся слѣдить за сцѣпленіемъ причинъ и слѣдствій. Но этой системѣ присущи и значительные недостатки: 1) слѣдствія поступковъ могутъ во многихъ случаяхъ быть несоразмѣрными съ самыми дѣйствіями, а потому и неудобными въ педагогическомъ отношеніи, напримѣръ, когда дѣти по незнанію, по увлеченію, по легкомыслію готовы бываютъ совершить дѣйствія, влекущія серьезный вредъ для ихъ жизни, здоровья, нравственности, безопасности и благополучія другихъ; 2) неблагопріятныя слѣдствія многихъ дѣйствій обнаруживаются не сейчасъ, а спустя долгое время, такъ что многія нехорошія дѣйствія оказываются какъ бы безрезультатными, что особенно нужно сказать про многія учебныя упражненія (занятія грамматикой, особенно же пра-

вописаніемъ, иностраннымъ языкомъ и многія другія); 3) положеніе родителей и педагоговъ по этой системѣ неестественно: они лишаются дѣятельнаго вмѣшательства въ ходъ воспитанія, они могутъ только предупреждать воспитываемаго относительно послѣдствій его поступковъ, затѣмъ должны оставаться лишь зрителями развертывающихся на ихъ глазахъ событій. Вслѣдствіе этого все воспитаніе превращается въ чисто интеллектуальныя холодныя отношенія воспитывающаго къ воспитываемому, участіе сердца, любви, нѣжной заботливости о дѣтяхъ исключаются, и такимъ образомъ эта естественная система воспитанія превращается въ неестественную, искусственную, только иного вида, другой формы, чѣмъ обычная система искусственныхъ наказаній дѣтей.

Если всѣ три начала взысканій за проступки оказываются недостаточными или всецѣло, или въ какой-либо степени, то что же дѣлать, какъ же взыскивать? Начало для взысканій указывается сущностью самой дисциплины. Если дисциплина есть необходимый modus rivendi въ школѣ, охрана общественности и создается при дѣятельномъ участіи самихъ учащихся, будучи выраженіемъ ихъ воли и разума, то отсюда логически слѣдуетъ такой выводъ: нарушитель дисциплины исключаетъ себя изъ школьнаго общества, онъ не хочетъ болѣе признавать правилъ его общественности, беретъ назадъ свое согласіе на установленный порядокъ жизни. Онъ долженъ искать другой, болѣе подходящей ему, школы, или воспитываться въ семьѣ. А такъ какъ нарушеніе дисциплины дѣтьми въ большинствѣ случаевъ бываетъ непринципіальнымъ, а случайнымъ, по легкомыслію, раздражительности, необдуманности и т. п., то каждый случай нарушенія дисциплины долженъ быть обсуждаемъ товарищами и на виновнаго можетъ быть налагаемо временное отлученіе отъ общества товарищей. Другихъ взысканій не должно быть, потому что для нихъ нѣтъ достаточно твердыхъ педагогическихъ основаній. Въ отдѣльныхъ случаяхъ можно пользоваться естественными послѣдствіями поступковъ, не возводя этого начала во всеобъемлющую систему; можно также въ отдѣльныхъ случаяхъ обращаться къ чувству чести учащихся, взывать къ ихъ благородству; но основнымъ началомъ взысканій должно служить лишь вышеуказанное. Какъ въ игрѣ дѣти устраняютъ отъ игры тѣхъ, кто не хочетъ соблюдать установленныхъ правилъ, выдумываетъ какія-то свои и стремится постоянно командовать и всѣхъ переспорить, такъ и отъ общей школьной жизни временно отлучается тотъ, кто не соблюдаетъ правилъ жизни, установленныхъ школьнымъ обществомъ.

Таковой нарушитель пусть нѣкоторое время поживетъ особнякомъ.

Не совпадаетъ ли начало взысканій, нами указываемое, съ однимъ изъ вышеозначенныхъ трехъ, именно со вторымъ, не есть ли оно торжественное порицаніе и осужденіе нарушителя дисциплины? Эти начала различныя: отлученіе отъ общества товарищей не есть признаніе даннаго поступка дурнымъ, а личности—злокачественной, отлученіе отъ общества не есть осужденіе личности и ея дѣяній; отлученіе выражаетъ только признаніе несогласія извѣстнаго дѣянія съ установленнымъ порядкомъ въ школѣ. Дѣяніе само по себѣ можетъ быть и хорошимъ, но оно не подходитъ, не согласуется съ установленнымъ порядкомъ—и только. Дисциплина неодинакова во всѣхъ школахъ, она различна даже въ одной и той же школѣ по возрастамъ и классамъ. Что не подходитъ къ установленному порядку въ одной школѣ, то можетъ подойти въ другой, или въ другомъ классѣ той же школы. Система же одобреній и порицаній есть признаніе даннаго дѣянія добродѣтельнымъ или дурнымъ и данной личности хорошей или нехорошей. Повидимому, предлагаемый нами принципъ строже, а начало одобреній и порицаній мягче; на самомъ же дѣлѣ наоборотъ, по нашему принципу дѣянія личности и сама личность не объявляются дурными, не безчестятся. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ отлученіе отъ общества нарушителя дисциплины можетъ совпадать съ его порицаніемъ и осужденіемъ.

Не есть ли указываемое нами начало взысканій особая форма принципа естественныхъ наказаній: установленъ порядокъ; нарушители порядка естественно исключаются изъ того общества, въ которомъ этотъ порядокъ установленъ? Если терминъ „естественное слѣдствіе“, „естественное наказаніе“ можно понимать въ такомъ очень широкомъ смыслѣ, то да; но естественныя наказанія въ данномъ случаѣ могутъ быть и другія, болѣе, такъ сказать, естественныя.

Высшая цѣль дисциплины есть развитіе внутренняго и внѣшняго самоуправленія образуемыхъ. Къ достиженію этой цѣли должно все направляться, а потому добродѣтель повиновенія, а особенно безусловнаго послушанія, можетъ имѣть мало приложенія при образованіи, кромѣ самыхъ первыхъ возрастовъ, младенческаго и дѣтскаго, когда человѣкъ еще не можетъ совсѣмъ жить своей волей и своимъ разумомъ. Да и въ это время нужно не послушаніе, а удовлетвореніе дѣтскихъ потребностей и правильное возрастаніе и развитіе дитяти; при обсужденіи педагоги-

ческихъ вопросовъ какъ-то странно выдвигать на первый планъ высокое достоинство безусловнаго послушанія. Правда, нѣмецкіе педагоги утверждаютъ, что дѣти „безсознательно стремятся божественною частью своей природы къ повиновенію и чувствуютъ себя особенно веселыми, когда повинуются"; мы же можемъ утверждать совершенно противоположное, что дѣти бываютъ счастливы тогда, когда поступаютъ по своему желанію, что и естественно: какое удовольствіе и дитяти и взрослому творить не свою волю, а чужую? Это положеніе далеко не изъ пріятныхъ: отъ себя, отъ своей воли откажись, и подчинись другому человѣку. „Приходите владѣть и княжить нами"—это миѳическое сказаніе. И не нужно думать, что низкая оцѣнка добродѣтели безусловнаго послушанія есть принадлежность „педагогики маменькиныхъ сынковъ", влекущей самодовольство, разслабленность, эгоизмъ и т. п.; нѣтъ. Воспитаніе самоуправленія, и внутренняго и внѣшняго, есть весьма серьезная и трудная задача, требующая отъ образуемаго постояннаго самоконтроля, выдержки, самообузданія. При такой задачѣ нужно анализировать свои состоянія, разбираться въ мотивахъ, подчинять низшія побужденія высшимъ, а это очень далеко отъ „педагогики маменькиныхъ сынковъ". Но при этомъ не требуется ломать себя, „стараться прежде всего освободить человѣка отъ него самого", къ чему побуждаютъ нѣмецкіе педагоги, ссылаясь на испорченность человѣческой природы первороднымъ грѣхомъ. Если дѣти не совершенство, если у нихъ есть задатки нехорошихъ свойствъ, то есть, несомнѣнно, и добрыя предрасположенія и прямо цѣнныя свойства. Вообще вопросъ о ломкѣ природы образуемаго нужно совсѣмъ изгнать изъ педагогики, дѣло можетъ идти только о постепенномъ укрѣпленіи добрыхъ свойствъ безъ ломки, а то иначе мы придемъ къ старинной педагогикѣ, къ формулѣ Джона Іесли: „ломай волю твоего ребенка, чтобы онъ не погибъ, ломай его волю, чтобы душа могла жить". Отъ такихъ воспитательныхъ началъ прямой и короткій путь къ палочной педагогикѣ. Легко сказать: „надо пріучать мальчика къ добру, какъ бы ни было оно для него непріятно,—пріятнымъ оно сдѣлается для него волшебной силой привычки". Но какъ его пріучать къ добру, если оно ему непріятно? Очевидно, одно средство—вынужденіе, наказаніе, битье. Но не было въ мірѣ человѣка, сдѣлавшагося добрымъ путемъ вынужденія и битья. Добродѣтель, самопожертвованіе, душевная высота суть настроенія сердца и ума, которыя никогда не могутъ быть привиты вынужденіемъ, насиліемъ. Гораздо справедливѣе разсуждаетъ авторъ, когда гово-

ритъ слѣдующее: „имѣетъ капитальное значеніе и то, чтобы новая школа также была школой самоуправленія, а не очагомъ учительскаго абсолютизма и простой дрессировочной дисциплины, которая всевозможными страхами и наказаніями или поощреніями честолюбія создаетъ извѣстный показной образцовый порядокъ поведенія и работы, но лишена всякой цѣны для будущаго,— именно изъ рукъ такой чисто внѣшней дисциплины выходятъ самые разнузданные молодцы“ [1]).

Глава XXIX.

О подготовкѣ учителей.

Дѣятельность учителя, какъ преподавателя, устроителя дисциплины и какъ человѣка, вліяющаго на образуемыхъ всѣми своими личными качествами, настолько многосложна и серьезна, что требуетъ обстоятельной подготовки. Знаменитая нѣкогда теорія Белля и Ланкастера, доходившая почти до полнаго устраненія обыкновенныхъ учителей и настаивавшая на возможности обученія дѣтей дѣтьми же нѣсколько постарше, при нѣкоторой только помощи настоящаго учителя; болѣе новое мнѣніе (Л. Н. Толстого), что учительскія семинаріи и образованные сколько-нибудь элементарные учителя — лишняя роскошь, что учить могутъ и дьячки и отставные солдаты и бабы-начетчицы—всѣ подобныя теоріи, приводившія требованія отъ учителя почти къ нулю, полагавшія возможнымъ допускать до учительства всякаго грамотея, суть историческое преданіе. Цѣль всѣхъ такихъ идей и стремленій—возможно шире разлить въ массахъ элементарное образованіе—весьма симпатична, но средства для достиженія цѣли указывались такія, которыя можетъ допускать только крайняя нужда въ образованныхъ людяхъ. Если подъ элементарнымъ

[1]) F. W. Foerster, Schuld und Sühne. Первое изданіе München, 1911. Переводъ съ 12-го (дополненнаго) изданія М. А. Энгельгардта „Школа и характеръ“. Петроградъ, 1914 г. (изданіе журн. „Школа и Жизнь“). См. особенно главы: „Проблема дисциплины и Педагогика повиновенія“, стр. 140—206. Знаменательно: нѣмецкій вышецитированный авторъ начинаетъ свое разсужденіе о дисциплинѣ съ разсмотрѣнія свойствъ военной дисциплины и отъ всей его книги отдаетъ бравымъ юнкеромъ; французскій авторъ, написавшій книжку О воспитаніи воли (Пэйо, СПБ. 1910 г.) много говоритъ о значеніи въ развитіи воли эмоцій, идей, дѣйствій, гигіены, но о военной дисциплинѣ ни слова.

образованіемъ разумѣть простую выучку грамотѣ, цифири, молитвамъ, письму; выучку механическую, совершенно подобную выучкѣ портняжному или сапожному мастерству у мастера, то она, конечно, возможна и съ такими учителями, каковы дьячки, отставные солдаты и дѣти постарше; но если подъ элементарнымъ образованіемъ разумѣть обученіе нѣсколько въ томъ смыслѣ, въ которомъ выше говорилось о различныхъ свойствахъ учителя, то о такихъ мастерахъ—учителяхъ, каковы дьячки, солдаты, дѣти, не можетъ быть и рѣчи. Сознаніе необходимости серьезной подготовки учителей существовало у насъ давно и нашло себѣ выраженіе въ учрежденіи учительской семинаріи въ 1786 году, для подготовки народныхъ учителей, и педагогическаго института, открытаго въ 1803 году, для подготовки учителей среднихъ школъ. Но не смотря на болѣе чѣмъ столѣтнюю давность существованія у насъ школъ, подготовлявшихъ къ учительской дѣятельности, вопросъ о подготовкѣ учителей и по настоящее время еще не разрѣшенъ надлежащимъ образомъ.

Несомнѣнно, что будущій учитель долженъ получить общее образованіе и спеціально-педагогическое, съ подраздѣленіемъ послѣдняго на теоретическое и практическое. Весь вопросъ въ соотношеніи этихъ двухъ элементовъ—общаго и спеціальнаго.

Такъ какъ въ образованіи вообще слѣдуетъ различать элементарное и научное, то и учительская подготовка должна имѣть два вида. Подъ элементарнымъ образованіемъ мы разумѣемъ законченное элементарное образованіе, которое даютъ народныя школы и городскія училища. Образовательный курсъ ихъ долженъ обнимать 6—7 лѣтъ. Очевидно, что большинство нашихъ сельскихъ и городскихъ школъ еще не даетъ законченнаго элементарнаго образованія. Подъ научнымъ образованіемъ мы разумѣемъ то, которое дается старшими классами гимназій и вообще среднихъ школъ.

Общее образованіе будущаго элементарнаго учителя ни въ какомъ случаѣ не должно быть скуднымъ, не нужно бояться „переучить“ его. Оно по своему объему должно быть приблизительно гимназическимъ, съ курсами непремѣнно закругленными, законченными и пройденными неспѣшно, обстоятельно. Въ спеціальномъ образованіи видное мѣсто непремѣнно должны занять педагогическая психологія, со включеніемъ психологіи возрастовъ, исторія педагогіи, теорія воспитанія и образованія и методики учебныхъ предметовъ. Что касается практической подготовки къ преподаванію, т. е. слушанія и даванія уроковъ, то здѣсь нужно избѣгать: 1) обремененія

учащихся составленіемъ множества отчетовъ, конспектовъ, программъ, изложенія примѣрныхъ уроковъ съ предполагаемыми даже отвѣтами дѣтей, словомъ, не слѣдуетъ превращать живое педагогическое дѣло въ педагогическую канцелярію, въ бумажную формалистику, нужно знать мѣру всему, въ томъ числѣ и отчетамъ, программамъ и т. п.; 2) навязыванія кандидатамъ какъ можно больше уроковъ. Цѣль подготовительныхъ уроковъ—выяснить механизмъ, технику преподаванія, примѣненіе теоретическихъ методовъ къ практикѣ; но въ школѣ нельзя подготовить законченнаго учителя. На подготовительныхъ урокахъ каждый начинающій очень стѣсненъ: онъ вдвинутъ въ рамку преподаванія, выработанную другимъ учителемъ, даетъ урокъ по плану, разсмотрѣнному и исправленному другими, подъ надзоромъ, иногда нѣсколькихъ лицъ, словомъ, онъ не хозяинъ въ классѣ, а робкій ученикъ—учитель. Педагогическія способности развернутся и обнаружатся только тогда, когда лицо будетъ совершенно самостоятельно вести преподаваніе, за все отвѣчать, но и все само опредѣлять; 3) превращенія подготовительныхъ уроковъ исключительно въ методологическіе, тогда какъ они должны быть одновременно и психологопедагогическими, т. е. учить кандидата, какъ нужно знакомиться съ дѣтьми, наблюдать ихъ, распредѣлять на группы; какъ знакомиться со строемъ школы, росписаніемъ уроковъ, съ играми дѣтей въ перемѣны; учить умѣнью отличать выдающихся учениковъ, коноводовъ класса и обхожденію съ ними и т. п. Одни методологическіе уроки совершенно недостаточны, съ одними ими кандидатъ будетъ слѣпъ въ школѣ, очень многаго не увидитъ въ классѣ, вся воспитательная сторона дѣятельности учителя останется ему чужда.

Будущимъ дѣятелямъ на поприщѣ научнаго образованія, т. е. старшихъ классовъ средней школы, необходимо получить высшее образованіе и спеціальное педагогическое. При обсужденіи устройства учрежденій для подготовки учителей старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній нужно разрѣшить нѣсколько вопросовъ.

1. Слѣдуетъ ли заводить для подготовки учителей особое учрежденіе, которое давало бы имъ и высшее общее образованіе и спеціальную педагогическую подготовку, по примѣру существовавшаго нѣкогда главнаго педагогическаго института, или такое учрежденіе должно имѣть своей цѣлью лишь вторую половину задачи?

Большинство обсуждавшихъ этотъ вопросъ отвѣчало на него въ томъ смыслѣ, что заводить высшую школу съ общеобразова-

тельнымъ и педагогическимъ курсомъ не слѣдуетъ. Для общаго образованія и изученія науки есть университеты, они должны сообщать научныя знанія и знакомство съ методомъ научнаго изслѣдованія, создавать для этого другія школы нѣтъ нужды. Это будутъ тѣ же университеты, только, за недостаткомъ научныхъ силъ, похуже. Учрежденіе, ставящее цѣлью спеціально педагогическую подготовку учителей средней школы, должно предполагать, что поступающіе въ него уже получили высшее научное образованіе, прошли университетскій курсъ, и имѣютъ нужду лишь въ спеціальномъ педагогическомъ образованіи. Учрежденіе съ такой ограниченной задачей практически легче осуществимо, требуетъ меньше затратъ и будетъ имѣть то существенное преимущество предъ всякими педагогическими институтами, что въ него будутъ поступать люди вполнѣ зрѣлые, сложившіеся, съ искреннимъ призваніемъ къ педагогической профессіи, а не зеленые юноши съ гимназической скамьи, еще не успѣвшіе вполнѣ разобраться въ своихъ способностяхъ, склонностяхъ и стремленіяхъ.

Въ этихъ соображеніяхъ много справедливаго; несомнѣнно, что удовлетворительную подготовку учителей средней школы можно вести вышеизложеннымъ способомъ, особенно, если время ея составитъ два года. Но приведенныя соображенія еще не разрѣшаютъ въ отрицательномъ смыслѣ вопроса о подготовкѣ учителей путемъ учрежденія особыхъ педагогическихъ институтовъ, соединяющихъ въ себѣ высшіе научные курсы съ педагогическими упражненіями. Дѣло въ томъ, что всякая серьезная педагогическая задача лучше всего осуществляется помощью учрежденія, назначеннаго именно для ея проведенія въ жизнь. Серьезная педагогическая дѣятельность учителя средней школы невозможна безъ широкаго общаго образованія, въ основу котораго должно быть положено всесторонне изученіе человѣка, его физическаго и духовнаго развитія, и, какъ аналогичнаго явленія, культурнаго развитія человѣчества. Такой основы, такого цикла наукъ не заключаетъ ни одинъ факультетъ, а потому обычная факультетская подготовка, какъ бы она ни была серьезна съ точки зрѣнія факультетской науки, не можетъ быть признана достаточной для будущаго педагога. У него будетъ недоставать весьма важнаго, весьма существеннаго элемента: серьезнаго знанія предмета всѣхъ его попеченій и заботъ—развивающейся человѣческой личности. И никакое знаніе математики, естественныхъ наукъ, языка, исторіи, законовъ не можетъ замѣнить этого пробѣла, указываемый отдѣлъ знаній—основа всего педагогическаго образованія, которое въ

своемъ настоящемъ видѣ и можетъ быть получено лишь въ педагогическомъ институтѣ.

Далѣе, желательна нѣкоторая разница въ постановкѣ научныхъ занятій въ университетѣ и педагогическомъ институтѣ. Университетская постановка научныхъ занятій имѣетъ въ виду лишь одну научную цѣль, слѣдовательно исключаетъ всѣ практическіе виды, а педагогическая непремѣнно преслѣдуетъ и ихъ. Это не значитъ, что педагогическая постановка искажаетъ науку или ослабляетъ научность, а значитъ, что, при вполнѣ научныхъ занятіяхъ, кромѣ теоретическихъ, имѣются въ виду и практическіе интересы. Напримѣръ, при чисто теоретическихъ занятіяхъ наукой достаточно выяснить особенности науки, ея методологію на одномъ, двухъ отдѣлахъ, періодахъ, эпохахъ, предоставивъ знакомство со всѣмъ остальнымъ содержаніемъ науки, если таковое понадобится, самостоятельнымъ занятіямъ; при педагогической постановкѣ научныхъ занятій къ спеціальному изученію одного, двухъ отдѣловъ необходимо присоединить общее обозрѣніе всего состава науки, дать сжатое, но серьезное руководство къ познанію и разработкѣ и другихъ отдѣловъ, потому что нельзя войти въ школу преподавателемъ предмета, не имѣя серьезнаго понятія о всемъ его составѣ, а зная лишь одинъ—два его отдѣла. Да и самые отдѣлы при теоретическихъ занятіяхъ могутъ быть выбираемы свободнѣе, чѣмъ при педагогическихъ: при послѣднихъ это всегда должны быть главные, а не второстепенные, каковые безъ вреда для ознакомленія съ наукой, могутъ быть избраны при чисто теоретическомъ изслѣдованіи. Вообще въ университетѣ одинъ интересъ—наука, а въ педагогическомъ институтѣ—еще приложеніе науки къ потребностямъ развивающейся человѣческой личности. Притомъ, будущій учитель долженъ будетъ преподавать не одинъ предметъ, а два или три родственныхъ, слѣдовательно цѣлую ихъ группу. Это обстоятельство должно еще внести нѣкоторыя особенности въ его спеціальныя занятія.

2. Учрежденіе для педагогической подготовки учителей среднихъ школъ должно находиться при университетѣ или отдѣльно отъ него—при учебномъ округѣ, гимназіи?

Большинство отвѣчаетъ на этотъ вопросъ такъ: при университетѣ, гдѣ должна существовать отдѣльная каѳедра педагогики и дидактики. Кандидаты на учительство слушаютъ лекціи по педагогикѣ въ университетѣ, посѣщаютъ семинарію, существующую при этой каѳедрѣ, а практическія занятія ведутъ въ гимназіяхъ подъ руководствомъ учителей. Но было высказано и такое

мнѣніе, что педагогическій институтъ (или педагогическая семинарія) долженъ существовать при образцовой гимназіи. Возможно и нынѣ осуществляется иное рѣшеніе этого вопроса,—учрежденіе для подготовки учителей состоитъ при округѣ, независимо и отъ университета и отъ гимназій. Лекціи читаются особо избранными лицами, а практическія занятія ведутся подъ руководствомъ наиболѣе опытныхъ преподавателей гимназій и реальныхъ училищъ.

Конечно, связь учрежденія для подготовки учителей съ университетомъ представляетъ извѣстныя удобства въ смыслѣ наличности въ университетѣ многихъ научныхъ силъ, которыми можно пользоваться; но одной каѳедры педагогики въ университетѣ для этого недостаточно. Серьезная подготовка учителя дѣло довольно сложное и требуетъ участія многихъ дѣятелей; оно выполнимо при университетѣ надлежащимъ образомъ лишь тогда, когда при немъ образуется педагогическій факультетъ, а при факультетѣ—гимназія для практическихъ упражненій кандидатовъ на учительство. Поэтому учрежденіе для подготовки учителей можетъ существовать и отдѣльно отъ университета, какъ скоро оно привлечетъ нужныя научныя силы, совершенно самостоятельно, причемъ оно будетъ существовать не при гимназіи, а совершенно наоборотъ — гимназія, или какая либо другая школа, будетъ существовать при этомъ педагогическомъ учрежденіи. Вѣдь главная задача въ разсматриваемомъ дѣлѣ — подготовка учителей, а не обученіе гимназистовъ, послѣднее только средство къ первому. Слѣдовательно, главное и нужно ставить въ основу, а не средство къ достиженію главнаго. Нѣкоторые думали устроить педагогическое учрежденіе для подготовки учителей при образцовой гимназіи; но образцовая гимназія есть все же гимназія, мѣсто упражненій кандидатовъ на учительство, ея служебный характеръ нисколько не измѣняется вслѣдствіе ея образцовости, а съ другой стороны—найти образцовую гимназію или создать ее невозможно, ея нѣтъ и не будетъ, потому что въ каждой школѣ, какъ въ каждомъ человѣкѣ, каждомъ обществѣ, каждомъ народѣ, всегда были и будутъ и свѣтлыя и темныя стороны, а образцовый человѣкъ, народъ, образцовая школа есть идеалъ, умственное построеніе, существующее въ мысли, субъективно, а не въ объективномъ мірѣ.

3. Всѣ согласны въ томъ, что подготовка учителей должна заключаться въ теоретическихъ занятіяхъ педагогической наукой и въ практическихъ — уроками; но размѣръ и теоретическихъ и практическихъ упражненій опредѣляется весьма различно, въ

зависимости отъ времени и средствъ, которыя могутъ быть отведены подготовкѣ учителей. Самое меньшее, кромѣ практическихъ занятій уроками, заключается въ ознакомленіи кандидатовъ съ исторіей и теоріей воспитанія и образованія, самое большее—въ прохожденіи цѣлаго круга педагогическихъ наукъ, составляющихъ маленькій педагогическій факультетъ. Самое трудное въ данномъ случаѣ—найти правильное соотношеніе между количествонъ теоретическихъ и практическихъ занятій, гармонію между ними. Практика указываетъ постоянно на перевѣсъ то одной, то другой стороны.

4. Время, нужное для подготовки учителей средней школы. Различными писателями оно опредѣляется отъ одного до четырехъ лѣтъ, при чемъ предполагается, что кандидаты на учительство уже получили высшее образованіе. Менѣе одного года невозможно назначить, потому что кандидатамъ рѣшительно необходимы занятія по слѣдующимъ научнымъ предметамъ: анатоміи и физіологіи человѣка, съ обращеніемъ особеннаго вниманія на физіологію возрастовъ, школьной гигіенѣ, педагогической психологіи и особенно подробно психологіи возрастовъ, исторіи педагогики, всеобщей и русской, теоріи воспитанія и образованія. Въ нѣкоторыхъ проектахъ указывается лишь одинъ предметъ теоретическихъ занятій—педагогика, но такіе проекты скудны до нищенства. По нашему убѣжденію, изученіе перечисленныхъ предметовъ составляетъ минимальную теоретическую подготовку, безъ которой идти въ преподаватели неразумно [1]). Практическая подготовка будетъ заключаться въ посѣщеніи уроковъ преподавателей разныхъ учебныхъ заведеній, преимущественно же одного избраннаго, въ разсмотрѣніи плановъ уроковъ и обсужденіи послѣднихъ, въ систематическихъ бесѣдахъ съ руководителями по методологіи предметовъ; въ наблюденіяхъ надъ учащимися и надъ всѣмъ ходомъ гимназической жизни, въ даваніи уроковъ, въ ознакомленіи съ разными учебниками и учебными пособіями по избранной спеціальности. Если прибавить къ этому необходимость пополненія пробѣловъ въ своей спеціальности и въ ближайшемъ знакомствѣ съ литературой предмета, то получится столько неотложныхъ занятій, что едва ли ихъ можно порядочно продѣлать въ одинъ годъ при напряженной работѣ. Было бы

[1]) А кромѣ минимальной программы, въ высокой степени желательно нѣкоторое расширеніе ея дополнительными предметами, каковы исторія философіи и особенно этики, по тѣсной связи философіи и этики съ педагогикой, и исторія культуры, по множеству аналогій и даже существенному сходству между развитіемъ рода человѣческаго и отдѣльной личности.

лучше и полезнѣе во всѣхъ отношеніяхъ распредѣлять ихъ на два года.

Указаніе на четыре года занятій при педагогической подготовкѣ учителей мы встрѣтили только одинъ разъ (принадлежитъ оно нѣкоему г. Л. Лаврентьеву) и опредѣлено съ нѣкоторой оговоркой: въ педагогической семинаріи, имѣющей цѣлью снабдить кандидатовъ теоретическими знаніями, послѣдніе должны бы оставаться не менѣе одного года и не болѣе двухъ лѣтъ, а для пріобрѣтенія кандидатами—педагогами практической подготовки, по окончаніи занятій въ педагогической семинаріи, кандидаты назначаются сверхштатными учителями въ учебныя заведенія срокомъ на одинъ годъ и не болѣе двухъ лѣтъ, въ каковое время они будутъ находиться подъ руководствомъ директоровъ гимназій и надзоромъ окружныхъ инспекторовъ. Четыре года подготовки — слишкомъ продолжительный срокъ, три также, одинъ годъ—мало для серьезной и неспѣшной подготовки; самое; повидимому, достаточное время—два года.

5. Администрація учрежденія для подготовки учителей опредѣляется самой постановкой этого учрежденія. Если это учрежденіе, въ видѣ ли педагогическаго института, дающаго и научное и педагогическое образованіе, или въ видѣ спеціальнаго педагогическаго учрежденія съ гимназіей, существуетъ отдѣльно, само по себѣ, тогда оно управляется совѣтомъ этого заведенія. Если же оно существуетъ при университетѣ, или при округѣ, или какъ либо еще, то оно должно управляться такимъ же совѣтомъ преподавателей и вообще лицъ, принимающихъ непосредственное участіе въ дѣлѣ. Всякія другія власти и лица, какъ бы благожелательно они ни относились къ учрежденію, должны быть въ сторонѣ, не мѣшаться въ дѣло. Многочисленность состава завѣдывающихъ, не приннмающихъ непосредственнаго участія въ работѣ, не только не полезна, но и вредна. Завѣдывающему учрежденіемъ совѣту преподавателей полезно предоставить возможно болѣе свободы и самостоятельности; регламентація въ этомъ деликатномъ дѣлѣ можетъ принести большой вредъ [1]).

[1]) По вопросу о подготовкѣ учителей средней школы см. Н. Скворцовъ, О надлежащемъ приготовленіи учителей гимназіи. М. 1890; Миттельштейнеръ, Матеріалы къ вопросу о подготовкѣ учителей среднихъ учебныхъ заведеній. М. 1899; Труды педагогическаго общества при московскомъ университетѣ М. т. 1, 1900; Труды СПБ. педагогической академіи. Вып. 1, Начало дѣла. СПБ. 1910; Педагогическіе курсы вѣдомства военно-учебныхъ заведеній. Сборники 1902, 1904 и 1911 гг.; нашу статью въ Вѣстникѣ Школы №№ 1 и 3—Подготовка преподавателей средней школы (1914 г.).

Бергеманъ [1]) защищаетъ ту мысль, что всѣ школьные учителя должны получать одинаковую въ сущности подготовку, безъ всякаго различія чиновъ, будутъ ли то элементарные учителя или учителя, вѣдающіе научное образованіе въ гимназіяхъ, или профессора университетовъ, читающіе лекціи студентамъ. Всѣ они должны составлять одно общество, всѣ они равноцѣнны, какъ работники на поприщѣ народнаго образованія и народной культуры вообще, нынѣшнее раздѣленіе ихъ, по важности школы, въ которой они преподаютъ, достойно сожалѣнія; всѣ они должны окончить гимназію и получить университетское образованіе, и, сверхъ того, одинаковую общую педагогическую подготовку. Разница въ подготовкѣ элементарныхъ учителей и профессоровъ будетъ заключаться лишь въ томъ, что въ университетѣ одни усиленно будутъ пополнять свои гимназическія знанія въ родномъ языкѣ, исторіи, географіи, государство-и—природо-вѣдѣніи, а другіе (будущіе учителя высшихъ школъ) займутся спеціально отдѣльными отраслями знанія—математикой, филологіей и т. п.

Съ идеально педагогической точки зрѣнія нужно признать справедливымъ требованіе, что всѣ преподающіе въ нѣкоторомъ родѣ одинаково важны и равны, и желательно, чтобы всѣ они получали одинаково серьезное образованіе—среднее, высшее и спеціально педагогическое. Но когда этотъ идеалъ будетъ осуществленъ? А съ другой стороны, хотя они, каждый въ своемъ родѣ, и важны и значительны, всѣ они воздѣлываютъ равно необходимые участки на полѣ просвѣщенія, но они при этомъ и различны въ извѣстной степени по своей дѣятельности. Народное образованіе—дѣло весьма сложное, распадается на нѣсколько различныхъ ступеней и множество отдѣльныхъ формъ и видовъ, требующихъ неодинаковой подготовки: готовить элементарнаго учителя и профессора не одно и то же, и это различіе не уничтожится, если мы признаемъ и для народныхъ учителей полезнымъ высшее образованіе. Нѣкоторую разницу въ ихъ подготовкѣ допускаетъ и самъ Бергеманъ. Многое, что необходимо знать элементарному учителю и въ чемъ онъ долженъ быть искусенъ,—въ обращеніи съ дѣтьми и въ пониманіи ихъ природы,—то совсѣмъ не составляетъ необходимости въ знаніяхъ и подготовкѣ профессора. Мы уже выше указывали, что педагогическій методъ основывается не только на наукѣ, но и на свойствахъ обучаемыхъ, и что образованіе педагога должно ставить цент-

[1]) Paul Bergemann, Sociale Pädagogok. Gera, 1900. S. 285—287.

ромъ изученіе человѣка во всѣхъ отношеніяхъ, и исторію его развитія въ частности, въ связи съ родственными дисциплинами, чего не даетъ ни одинъ факультетъ. А чрезвычайная спеціализація университетскихъ занятій совсѣмъ не та постановка дѣла, которая нужна педагогу, стремящемуся къ цѣльному и связному образованію и развитію, обязанному даже и въ старшихъ классахъ гимназіи быть готовымъ преподавать не одинъ предметъ, а цѣлую группу ихъ. Вообще идеалъ человѣка современной высшей школы—обширный органъ сидѣнія съ прикрѣпленнымъ къ нему черепомъ для изученія книгъ, какъ его кто-то изобразилъ—не можетъ быть идеаломъ образованнаго человѣка вообще и серьезнаго педагога въ частности.

ЧАСТЬ VI.

Глава XXX.

Обстановка обученія.

Школа можетъ быть поставлена совершенно удовлетворительно со стороны учебнаго курса, метода преподаванія и качествъ учительскаго персонала, но ея успѣхи могутъ быть незначительны, если не будутъ выполнены условія успѣшности обученія со стороны обстановки обученія. Къ такимъ условіямъ нужно отнести: устройство школьнаго зданія, школьные порядки и систему школъ, т.-е. ихъ взаимное отношеніе одной къ другой.

I. Устройство и оборудованіе школьнаго зданія.

Прошло то время, когда считалось возможнымъ помѣщать школы въ любомъ жиломъ домѣ съ незначительными его приспособленіями къ новому назначенію. Школа имѣетъ свои особенности по сравненію съ семьей, а потому она не можетъ правильно работать въ помѣщеніи, устроенномъ для потребностей семьи. Каждая школа, отъ элементарной до самой высшей, должна помѣщаться въ зданіи, для нея построенномъ, или, по крайней мѣрѣ, обстоятельно приспособленномъ для ея нуждъ. Емкость и размѣръ комнатъ, ихъ освѣщеніе, отопленіе, расположеніе, меблировка, самое мѣсто школьнаго зданія - все это должно быть сообразовано съ педагогическими задачами школы и съ числомъ дѣтей, которыя будутъ въ ней учиться. Иначе нельзя требовать и успѣховъ отъ школы. Если въ школѣ собираются дѣти различныхъ возрастовъ, то необходимо имѣть въ виду при постройкѣ зданія обособленіе возрастовъ, потому что и начало и окончаніе уроковъ, равно ихъ продолжительность и отдыхи между ними должны быть различными для различныхъ возрастовъ. Особенно же обособленіе возрастовъ необходимо въ интернатахъ.

При устройствѣ помѣщеній для среднихъ школъ слѣдуетъ обратить вниманіе на устройство особо приспособленныхъ классовъ физическаго, (т. е. для преподаванія физики и химіи), рисовальнаго, гимнастическаго, рукодѣльнаго (въ женскихъ школахъ) и цѣлаго ряда кабинетовъ. Въ прежнее время заботились только о физическихъ и химическихъ кабинетахъ; затѣмъ, къ нимъ прабавились кабинеты по естествознанію и антропологіи—минералогіи, ботаникѣ, зоологіи, анатоміи и физіологіи человѣка, гигіенѣ; нынѣ уже говорятъ о необходимости кабинетовъ по географіи, исторіи, русскому и иностраннымъ языкамъ и даже по математикѣ. Нѣтъ сомнѣнія, что преподаватели остальныхъ предметовъ признаютъ также необходимость кабинетовъ для успѣшнаго преподаванія своихъ предметовъ. Помѣщеніе школы должно такимъ образомъ чрезвычайно расшириться, а оборудованіе и содержаніе ея значительно усложниться и вздорожать.

Главныхъ побужденій для устройства кабинетовъ два: существенная потребность имѣть собраніе наглядныхъ пособій по каждому преподаваемому предмету и необходимость устроять самостоятельныя занятія учащихся. Вотъ какъ мотивируется потребность математическихъ кабинетовъ, каковая мотивировка можетъ быть примѣнена въ сущности и ко всѣмъ другимъ кабинетамъ: „активность обученія и пріобрѣтенія умѣній, самостоятельность и индивидуализація работъ учащихся—вотъ первый главный педагогическій принципъ, повліявшій на созданіе новаго типа математическаго кабинета. Прежняя наглядность, ведущая отъ зрительныхъ воспріятій къ воспроизведеніямъ видѣнныхъ опытовъ или видѣнныхъ предметовъ, наглядность, ведущая къ пріобрѣтенію подражательныхъ навыковъ, уступила первое мѣсто лабораторности, ведущей къ всестороннему изученію предмета, къ изготовленію, къ самостоятельнымъ навыкамъ. Ясно, что прежнихъ готовыхъ моделей, универсальныхъ пособій, статическихъ приборовъ недостаточно; нужны матеріалы, инструменты, нужны образцы и руководства работъ. Классъ долженъ превратиться въ мастерскую, запоминаніе должно уступить мѣсто общеобразовательному труду, статика должна быть замѣнена динамикой“ [1]).

Кромѣ кабинетовъ, въ средней школѣ и во всякой другой должны быть библіотеки. Въ средней школѣ библіотека непремѣнно должна имѣть два вида: фундаментальной (для учителей) и возрастной (для учащихся). Послѣднія—возрастныя—библіотеки

[1]) Устройство и оборудованіе школы. СПБ. 1914. Ст. В. Мрочекъ. Школьные математическіе кабинеты, стр. 171—172.

могутъ подраздѣляться на классныя. Въ школѣ нужны и простыя мастерскія для ручного труда различныхъ видовъ.

Благоустроенная современная школа при зданіи должна имѣть игровую площадку и, по возможности, садъ, въ которомъ учащіеся могли бы сами ухаживать за растеніями и наблюдать ихъ жизнь. Если бы оказалось возможнымъ воспитывать въ саду какихъ-либо животныхъ, то это было бы педагогично. Въ настоящее время много говорится о необходимости соблюденія правилъ гигіены въ образѣ жизни учащихся. Но какъ же соблюдать эту гигіену, если мы запремъ учащихся въ четыре стѣны на цѣлый годъ и у нихъ не будетъ мѣста при школѣ для свободныхъ игръ на открытомъ воздухѣ и прогулокъ? Какъ образуемыхъ сдружать съ природой, пробуждать любовь къ ней, когда они этой природы не имѣютъ возможности наблюдать, а то и просто видѣть? Знать природу по засушеннымъ экземплярамъ, по картинкамъ, по скуднымъ опытамъ и демонстраціямъ въ кабинетѣ не значитъ дѣйствительно знать. Нужно наблюдать настоящую, живую природу, быть съ ней лицомъ къ лицу.

Нельзя еще не прибавить, что обычай устроять школы на манеръ казарменныхъ помѣщеній весьма непохваленъ. Очень часто школьное зданіе представляетъ рядъ голыхъ, унылыхъ комнатъ, безъ картинъ, безъ растительности, безъ бюстовъ, безъ всякихъ украшеній, какъ будто потребности въ уютѣ и эстетичности въ образуемыхъ совсѣмъ не предполагается. И въ такихъ казарменно-школьныхъ помѣщеніяхъ нерѣдко произносятся пышныя рѣчи объ эстетическомъ воспитаніи, его важности, о воспитаніи сердечности и мягкости въ человѣкѣ. Въ настоящее время заботы объ эстетичности школьнаго помѣщенія стоятъ не особенно дорого, дешевыя копіи съ знаменитыхъ картинъ, небольшіе бюсты, растенія въ классахъ доступны и небогатымъ школамъ. А, между тѣмъ, съ нѣкоторымъ эстетическимъ убранствомъ школьныхъ помѣщеній школы начали бы воспитывать даже своими стѣнами.

II. Школьные порядки.

Между школьными порядками, обусловливающими успѣшность ученія, первое мѣсто занимаетъ раздѣленіе школы на классы. Если школа разбивается на отдѣленія неудачно, то этотъ основной недостатокъ въ школьной организаціи будетъ значительно препятствовать правильному и успѣшному ходу всего школьнаго дѣла. Поэтому мы, прежде всего, обратимся къ раз-

смотрѣнію обычнаго дѣленія школъ на классы, которое, не смотря на свою почтенную древность, страдаетъ существенными недочетами, затрудняя учащихся и учащихъ въ ихъ дѣятельности.

Классы были нѣкогда логически цѣлыми единицами, они обозначали нѣкогда цѣлые круги предметовъ, изучавшихся въ классахъ,—предметовъ родственныхъ, между которыми существовала логическая связь. Между предметами классовъ обыкновенно были главные, центральные, прочіе же служили дополненіемъ къ главному. Нерѣдко классъ и назывался по главному предмету. Въ древнихъ классахъ, вслѣдствіе логической связи учебныхъ предметовъ, занятія однимъ предметомъ находили поддержку въ занятіяхъ другимъ, мысль учащихся вращалась въ одной и той же сферѣ, а не въ разнородныхъ областяхъ знанія, не перескакивала отъ одного предмета къ другому совершенно различному. У насъ въ древнихъ духовныхъ школахъ, въ кіевской и московской академіяхъ и въ духовныхъ семинаріяхъ, классы имѣли именно такой логическій характеръ и стройность.

Въ учебномъ отношеніи кіевская академія раздѣлялась на двѣ конгрегаціи: высшую и низшую. Низшая въ свою очередь подраздѣлялась на шесть классовъ: фару, или аналогію, гдѣ учились читать и писать на трехъ языкахъ,—славянскомъ, латинскомъ и греческомъ; инфиму, въ которой сообщались дальнѣйшія элементарныя свѣдѣнія по языкамъ; классы грамматики и синтаксимы—объединеніе грамматическихъ правилъ трехъ языковъ, переводы и сочиненія, катехизисъ, ариѳметика, музыка, нотное пѣніе, классъ поэзіи, или піитики—стихи русскіе и латинскіе; реторика—составленіе рѣчей и разсужденій на разныя темы по образцамъ Квинтиліана и Цицерона. Высшая конгрегація имѣла два класса: философію—по Аристотелю; здѣсь изучали логику, физику и метафизику и, кромѣ того, геометрію и астрономію, и богословіе—по системѣ Ѳомы Аквината. Здѣсь же упражнялись въ составленіи проповѣдей. Московская академія и прежнія духовныя семинаріи имѣли подобный же строй, подобные же классы.

Перечисленіе учебныхъ предметовъ поименованныхъ заведеній показываетъ, что весь учебный курсъ ихъ распадался на три большіе отдѣла: словесные предметы, философскіе и богословскіе. Цѣльность и логическое единство отдѣловъ были весьма значительны и только нѣсколько нарушались математикой, катехизисомъ и нѣкоторыми другими предметами. Каждый отдѣлъ имѣлъ значительную долю самостоятельности и занималъ значительное время: словесный 5—6 лѣтъ, философскій два года,

богословскій четыре (такъ было въ московской академіи). Вершину образованія составляли богословскія науки, другіе отдѣлы курса должны были подготовлять къ изученію богословія; но эта высшая цѣль, это высшее объединеніе не превращали философскаго и словеснаго курсовъ въ богословскіе, первые два курса должны были приготовлять къ богословскому, но путемъ изученія соотвѣтственныхъ наукъ философскихъ и словесныхъ.

Древніе классы, будучи логическими цѣлыми, имѣли, сверхъ того, психологопедагогическій характеръ, — своимъ порядкомъ они указывали естественную послѣдовательность учебныхъ предметовъ, ихъ взаимную зависимость и соотвѣтствіе возрасту учащихся. Предполагалось, что прежде, чѣмъ изучать философію, нужно обстоятельно ознакомиться со словесными науками; занятія же философіей, въ свою очередь, должны предшествовать занятію богословіемъ; предполагалось, что словесныя науки доступны самымъ юнымъ возрастамъ, философскія—требуютъ большей зрѣлости и душевной силы, богословскія же доступны лишь лицамъ, прошедшимъ серьезный курсъ словесныхъ и философскихъ наукъ.

Съ теченіемъ времени логическое единство и цѣльность классовъ утратились, а ихъ психологопедагогическое значеніе ослабѣло. Причины, вызвавшія такую перемѣну, были не случайныя, а совершенно необходимыя, такъ что возстановленіе характера древнихъ классовъ въ настоящее время совершенно невозможно. Главнѣйшая причина заключалась въ постепенномъ усложненіи учебнаго курса и увеличеніи числа учебныхъ предметовъ подъ вліяніемъ развитія наукъ.

Въ настоящее время между предметами, проходимыми въ одномъ и томъ же классѣ, нѣтъ никакой логической связи, никакого соотношенія. Ни одинъ предметъ не облегчаетъ усвоеніе другого, каждый предметъ существуетъ самъ по себѣ, нынѣшній классъ есть механическое собраніе отрывковъ различныхъ предметовъ, ничѣмъ не связанныхъ, ничѣмъ не объединенныхъ. И въ самомъ дѣлѣ, чѣмъ могутъ помогать другъ другу отрывокъ изъ алгебры, отрывокъ изъ всеобщей исторіи, отдѣлъ изъ физики, отдѣлъ изъ Закона Божія, изученіе нѣкоторыхъ произведеній иностранныхъ литературъ, русской и т. д.? Каждый нынѣшній классъ есть въ малыхъ размѣрахъ Ноевъ ковчегъ, нагруженный совершенно различнымъ добромъ, единственное объединеніе предметовъ класса есть то, что они проходятся въ такомъ-то классѣ, и больше ничего. Нынѣшніе классы суть совершенно искусственныя цѣлыя, въ которыхъ о логическомъ

единствѣ нѣтъ и помина, они похожи на тѣ одѣяла, которыя шьются изъ лоскутковъ различной матеріи и разнаго цвѣта; бѣлыя или другого цвѣта нитки—вотъ ихъ связь. То, что нѣкогда имѣло смыслъ, идею, что оправдывалось данными и самыхъ учебныхъ предметовъ и педагогическими, то въ настоящее время совсѣмъ потеряло смыслъ, вывѣтрилось, и классы представляютъ теперь простое переживаніе въ школьной жизни.

Лишившись оживлявшей ихъ идеи и превратившись въ совершенно искусственные продукты, классы, какъ и все омертвѣвшее, искусственное, весьма неблагопріятно вліяютъ на дѣятельность школы въ практическомъ отношеніи, задерживаютъ ея ростъ и правильное развитіе, понижаютъ школьные успѣхи, сокращаютъ и умаляютъ результаты трудовъ и учащихся и учащихъ. Вслѣдствіе существованія классовъ, нынѣшнія школы даютъ меньше учащимся, чѣмъ сколько онѣ могли бы дать при отсутствіи нынѣшнихъ классовъ, а труда и отъ учащихся и отъ учащихъ школы требуютъ очень много.

Неизбѣжное неравенство знаній, интереса, вниманія и успѣховъ учащихся въ классѣ по разнымъ предметамъ обусловливаетъ полную искусственность во всей постановкѣ классныхъ занятій, вѣчное подтягиваніе однихъ и сдерживаніе другихъ учащихся. Непремѣнно требуется, чтобы весь классъ преуспѣвалъ по всѣмъ предметамъ, чтобы всѣ ученики класса, въ крайнемъ же случаѣ большинство, переходили въ слѣдующіе классы. Между тѣмъ, нѣкоторые отстаютъ, одни по одному, другіе по другому, третьи по третьему предмету. Ихъ нужно подгонять, подтягивать; учитель долженъ постоянно памятовать объ отстающихъ, иначе значительное число учениковъ по его предмету не перейдетъ въ слѣдующій классъ, что къ чести его служить не можетъ въ глазахъ родителей и начальства школы. Подгонять, подтягивать—это значитъ требовать усиленной, напряженной работы. Если учащійся отстаетъ въ силу природнаго нерасположенія къ извѣстному кругу предметовъ или вслѣдствіе плохой первоначальной подготовки, то подтягиваніе придется ему солоно,—онъ долженъ будетъ трудиться въ потѣ лица. Съ другой стороны, его умъ рвется къ другимъ любимымъ предметамъ, онъ въ нихъ дѣлаетъ успѣхи, быстро идетъ впередъ; учитель начинаетъ его обуздывать и удерживать: это, говоритъ онъ, будемъ проходить въ слѣдующемъ классѣ, это совсѣмъ опустимъ, а это пройдемъ кратко, чтобы успѣть повторить изученное. Отъ ученика требуютъ, чтобы онъ усиленно, напряженно занимался тѣмъ, въ чемъ онъ слабъ, къ чему у него не лежитъ душа, и не зани-

мался бы тѣмъ, что его особенно интересуетъ и привлекаетъ, къ чему у него особенныя способности. Ты будь ровенъ во всемъ, говорятъ ему, не отставай отъ класса ни въ чемъ, иди съ нимъ вмѣстѣ и дружно. Понятно, что учащійся чувствуетъ себя неловко въ классѣ; онъ постоянно претерпѣваетъ насиліе, онъ вставленъ въ какую-то рамку, которая требуетъ отъ него равненія; на его личныя особенности, вкусы и расположенія вниманія обращаютъ весьма мало. Будь, какъ другіе, твердятъ ему съ утра до вечера. Какіе успѣхи могутъ быть отъ такой системы?—Неважные, потому что сказанное объ одномъ ученикѣ можно приложить и ко всему классу. Въ классѣ есть способные, хорошо подготовленные, слабые, плохо подготовленные, средніе. Однихъ постоянно нужно тянуть, чтобы не отстали слишкомъ; другихъ нужно постоянно сдерживать, чтобы не ушли очень далеко впередъ; ходъ преподаванія то нужно очень замедлять, то усиленно ускорять, наверстывая пропущенное время. Обученіе идетъ неровно, скачками, порывисто, крайне напрягая силы однихъ и давая мало занятій, пріучая къ бездѣятельности другихъ.

Положеніе учителя при нынѣшней системѣ классовъ не изъ завидныхъ. Учитель въ настоящее время не столько дѣйствительно преподаетъ, сколько подтягиваетъ и балансируетъ между различными группами своихъ учениковъ. Ему нужно вести весь классъ по одной программѣ, а классъ различенъ по составу; много отставшихъ допускать нельзя—пріобрѣтешь дурную учительскую славу, будутъ говорить, что учитель не умѣетъ учить. И вотъ учитель пристаетъ къ нѣкоторымъ съ ножомъ къ горлу—учись во что бы то ни стало, онъ ими особенно занимается, затрачиваетъ на нихъ много времени, между тѣмъ какъ болѣе знающіе и подготовленные сидятъ и зѣваютъ. Отъ самой слабой группы учитель переходитъ къ болѣе сильной, ей помогаетъ, съ ней повторяетъ; наконецъ, онъ обращается къ своимъ наиболѣе способнымъ ученикамъ и идетъ съ ними немного впередъ, а потомъ сейчасъ же вновь обращается къ болѣе медленнымъ и слабымъ и т. д. Учитель мечется отъ одной группы къ другой, отъ одного ученика къ другому, онъ въ состояніи крайняго напряженія и раздраженія, сильно утомляется, жалуется на лѣность, неподготовленность своихъ учениковъ, заявляетъ, что онъ не въ состояніи выполнить назначенную программу. Положеніе учителя столь же искусственно и фальшиво, столь же тягостно, какъ и его учениковъ; работы, усилій, траты энергіи много, а результаты совсѣмъ не блестящіе: онъ не преподаетъ, а все ходитъ вокругъ да около своихъ учениковъ, все къ нимъ приспосо-

бляется, примѣняется и никакъ толкомъ примѣниться не можетъ. Учитель въ классѣ похожъ на ямщика, правящаго совершенно разношерстной тройкой: одну лошадь онъ долженъ жарить въ три кнута, чтобы она бѣжала сносно, не отставала отъ другихъ; горячую и сильную лошадь онъ долженъ постоянно сдерживать, натягивая возжи, а на третью только покрикивать да время отъ времени пріударить ее возжами.

Нынѣшняя система классовъ приводитъ еще къ одной, бросающейся въ глаза, несообразности, именно къ оставленію въ классѣ на второй годъ за неуспѣхи по одному или двумъ предметамъ. Предположимъ, что въ классѣ приходится семь предметовъ. По одному или по двумъ предметамъ учащійся оказался совершенно слабымъ не только на экзаменахъ, но и на переэкзаменовкахъ. Онъ оставляется тогда въ томъ же классѣ на второй годъ. Это значитъ, что $^6/_7$ или $^5/_7$ курса ему достаточно хорошо извѣстны, но тѣмъ не менѣе онъ будетъ вынужденъ вновь проходить этотъ знакомый курсъ, терять на такое дѣло цѣлый годъ. Школа говоритъ такому ученику: ты не знаешь такого-то отдѣла изъ алгебры; учи его, а вмѣстѣ съ тѣмъ снова учи хорошо тебѣ извѣстныя исторіи о Людовикѣ XIV, грамматику, Законъ Божій и т. д. Какимъ образомъ незнаніе алгебры можетъ влечь за собою повторительное изученіе достаточно извѣстнаго о Людовикѣ XIV и о прочемъ, понять никому не было бы возможно, если бы не существовало системы классовъ. Это прямой школьный абсурдъ, но совершенно неизбѣжный при нынѣшней системѣ классовъ. Ученикъ приходитъ въ школу учиться еще неизвѣстному ему, а его со спокойною совѣстью заставляютъ учить то, что онъ достаточно хорошо знаетъ, по свидѣтельству самихъ учителей. Результаты такой системы дѣйствій извѣстны: на второй годъ ученикъ по необходимости плохо слушаетъ учителя, становится разсѣяннымъ, у него пропадаетъ охота къ занятіямъ; начинается умственная порча учащагося, наступаетъ умственный развратъ, а затѣмъ учащійся портится и нравственно.

Результаты, къ которымъ приводятъ вышеизложенныя соображенія, слѣдующіе:

1) нынѣшніе классы не имѣютъ логическаго единства и представляютъ искусственныя образованія, механическія цѣлыя. съ весьма слабымъ психологопедагогическимъ значеніемъ;

2) нынѣшніе классы создаютъ серьезныя практическія неудобства въ жизни школы, и для учащихся и для учащихъ, пре-

вращая настоящее обученіе въ искусственное подтягиваніе и выравниваніе учащихся сообразно класснымъ программамъ.

Что же сдѣлать для устраненія неудобствъ нынѣшней классной системы? Для разрѣшенія этого вопроса нужно постоянно имѣть въ виду, что школа обязана идти съ учащимися впередъ, начиная съ того пункта, на которомъ стоятъ учащіеся, что дошкольныя и школьныя знанія должны органически соединиться между собою, образовать одну непрерывную сѣть знаній. Ученикъ приходитъ въ школу за тѣмъ, чтобы учиться примѣнительно къ своему предшествующему развитію и природнымъ способностямъ, а не къ класснымъ программамъ; постоянно подтягивать или постоянно сдерживать школа не имѣетъ права. Она должна быть устроена такимъ образомъ, чтобы давать возможность учащимся учиться дѣйствительно тому, чего они не знаютъ, продолжать ученье въ школѣ именно съ того самаго момента, съ того самаго мѣста, на которомъ остановились въ семьѣ въ періодъ до школы.

Въ школу приходятъ дѣти, имѣющія неравномѣрныя знанія по разнымъ учебнымъ предметамъ, по однимъ они приносятъ больше знаній, по другимъ меньше. Помѣщать ихъ въ какой либо одинъ классъ невозможно, каждый учащійся, примѣнительно къ количеству и качеству своихъ знаній, долженъ учиться въ различныхъ классахъ, по ариѳметикѣ въ одномъ, старшемъ, классѣ, если у него больше знаній и знанія яснѣе, по языку въ другомъ, младшемъ, если у него знаній меньше и самыя знанія неопредѣленны, по Закону Божію въ третьемъ, по географіи въ четвертомъ и т. д. Если поступающій въ школу будетъ учиться пяти предметамъ, а его знанія по этимъ пяти предметамъ различны, то онъ, примѣнительно къ своимъ предшествующимъ знаніямъ, и долженъ учиться въ пяти различныхъ классахъ одновременно. При такомъ порядкѣ нынѣшніе классы должны преобразоваться, исчезнуть и замѣниться предметными классами. Ученики будутъ собираться въ извѣстномъ классѣ для занятій не по пяти или по десяти предметамъ, а только по одному: въ одномъ классѣ они будутъ заниматься только математикой, въ другомъ только языкомъ, въ третьемъ только исторіею, въ четвертомъ только Закономъ Божіимъ и т. д. На мѣсто нынѣшнихъ классовъ I, II, III, IV и т. д., въ которыхъ проходились пять, шесть и больше предметовъ, явятся классы ариѳметики, исторіи, географіи, Закона Божія и т. д., въ которыхъ будетъ проходиться только по одному предмету, причемъ каждый такой предметный классъ можетъ быть подраздѣленъ на подклассы: классъ математики на подклассы ариѳметики, геометріи, алгебры и даже еще частнѣе по отдѣламъ этихъ наукъ,

классъ исторіи на подклассы древней, средней и новой исторіи и т. д.

Какія выгоды въ педагогическомъ отношеніи могутъ быть получены отъ такихъ предметныхъ классовъ? Слѣдующія: 1) составъ классовъ будетъ болѣе однороднымъ, чѣмъ въ нынѣшнихъ классахъ. Въ нынѣшнихъ классахъ приходится подбирать одинаковыхъ учениковъ по пяти, семи и десяти предметамъ, въ предметныхъ же классахъ только по одному предмету. Вслѣдствіе этого предметный классъ по составу учащихся будетъ въ пять, семь и десять разъ болѣе однороднымъ, чѣмъ нынѣшній. Разница въ степени подготовки учащихся по извѣстному предмету, количеству и качеству свѣдѣній уменьшится весьма значительно, почти исчезнетъ, классъ съ этой стороны будетъ почти ровнымъ, одинаковымъ; останется неприкосновенной лишь разница природныхъ способностей и возраста, что, конечно, никакими средствами устранено быть не можетъ. 2) Однороднымъ составомъ предметныхъ классовъ будетъ устранено существенное зло нынѣшнихъ классовъ—необходимость не учить, а подтягивать. Учащіеся распредѣлятся по классамь и подклассамъ соотвѣтственно ихъ знаніямъ и подготовкѣ и такой однородный классъ можно будетъ дѣйствительно и постоянно учить. Всѣ программы могутъ быть проходимы въ предметныхъ классахъ легче, быстрѣе, основательнѣе, со стороны и учащихся и учащихъ будетъ требоваться меньше трудовъ, искусственныя стѣсненія и прилаживанія отпадутъ сами собою. Учащіеся вздохнутъ тогда свободно, ничто не будетъ препятствовать имъ принадлежать къ тѣмъ классамъ, въ которыхъ они должны быть по своей подготовкѣ, заниматься быстрѣе однимъ предметомъ и медленнѣе другимъ, никто не будетъ отъ нихъ требовать равныхъ способностей, равной любви и равныхъ успѣховъ по самымъ различнымъ предметамъ. Учащимся будетъ тогда предоставлена свобода быть въ старшемъ классѣ по одному предмету, въ среднихъ по другимъ и, можетъ быть, даже низшемъ по какому либо предмету, который почему либо не дается. 3) При системѣ предметныхъ классовъ вполнѣ ясно и отчетливо обнаружатся особенныя способности учащихся, личные вкусы и расположенія. Теперь учащійся постоянно насилуетъ себя, старается по всѣмъ предметамъ идти ровно, стремится вытянуть, увеличить какую либо слабую способность и уменьшить сильную. Онъ не таковъ, каковъ на самомъ дѣлѣ, онъ искусственный, подтянутый и подвинченный человѣкъ, а не естественный, онъ кажется не тѣмъ, каковъ есть. При предметныхъ классахъ все это отпадетъ, дана будетъ возможность обнаружиться ум-

ственной природѣ каждаго. А обстоятельное знакомство съ умомъ учащихся, его особеннымъ складомъ,—дѣло чрезвычайной важности, такъ какъ только при такомъ знакомствѣ, котораго обыкновенно школѣ не достаетъ, и можно правильно руководить занятіями учащагося. 4) При предметныхъ классахъ отпадетъ невѣроятный школьный абсурдъ—оставленіе въ томъ же классѣ на второй годъ за неуспѣхъ по одному или двумъ предметамъ, когда по другимъ предметамъ класса ученикъ оказалъ удовлетворительные успѣхи.

Одно изъ главнѣйшихъ возраженій противъ нынѣшнихъ классовъ есть полное отсутствіе логической связи между предметами, проходимыми въ одномъ и томъ же классѣ. Между тѣмъ, и при предметныхъ классахъ будетъ то же отсутствіе логики; предметные классы и уроки въ нихъ будутъ идти параллельно и такимъ образомъ положеніе дѣлъ нисколько не измѣнится. При нынѣшней системѣ классовъ учащіеся собираются въ какомъ-либо классѣ и здѣсь слушаютъ предметы, между которыми нѣтъ никакихъ логическихъ отношеній; при предметныхъ классахъ они будутъ переходить изъ одного класса въ другой и слушать въ нихъ предметы, логически не связанные между собою, изъ класса математики перейдутъ въ классъ исторіи, оттуда въ классъ языка, Закона Божія и т. д. Повидимому, вся разница между нынѣшними и предметными классами будетъ состоять въ томъ, что нынѣ различные учителя, преподающіе различные предметы, приходятъ въ одинъ классъ къ учащимся, а при предметныхъ классахъ сами учащіеся будутъ приходить къ различнымъ учителямъ—слушать различные предметы въ различныхъ классахъ. Стоило-ли изъ-за такого различія огородъ городить и поднимать всю эту исторію о неудобствахъ нынѣшней классной системы?

На самомъ дѣлѣ въ строѣ школы при нынѣшнихъ классахъ и при предметныхъ разница будетъ не такъ мала, какъ она кажется, она коснется существа дѣла, а не внѣшняго распорядка.

Предметные классы будутъ параллельны одинъ другому; ученье въ нихъ будетъ происходить такимъ образомъ, что учащійся одновременно будетъ заниматься въ нѣсколькихъ классахъ, а не такъ, чтобы, прошедъ одинъ предметный классъ, изучивъ всю математику, онъ переходилъ бы въ классъ языка, а изучивъ языкъ—въ классъ исторіи и т. д. Обученіе и занятія въ предметныхъ классахъ будутъ также параллельными и одновременными, а не послѣдовательными, какъ классы. Логической связи между учебными предметами классовъ не будетъ по прежнему,

но будетъ та существенная выгода, что изъ логически не связанныхъ предметовъ не будетъ создаваемо никакихъ искусственныхъ цѣлыхъ—нынѣшнихъ классовъ, и занятія по одному предмету не будутъ обусловливаться и зависѣть отъ занятій по другому предмету, не связанному съ нимъ логически. Теперь, если учащійся не успѣваетъ по языку, его не переводятъ въ слѣдующій классъ и по математикѣ и по исторіи, хотя бы по послѣднимъ предметамъ онъ учился отлично. Почему? Потому что нынѣшній классъ понимается, какъ какое-то цѣлое, какъ будто бы, не зная языка, нельзя знать математики и исторіи. Вся эта фальшь, вся эта искусственность исчезнутъ при предметныхъ классахъ,—логически разнородное не будетъ приводимо въ насильственную связь, учащемуся будутъ предоставлены свобода и возможность не задерживаться въ своихъ занятіяхъ, напр., по математикѣ, если онъ отстаетъ по Закону Божію. А это весьма важно, это значитъ сбросить съ плечъ учащихся такое бремя, которое постоянно ихъ давитъ и угнетаетъ.

Такъ какъ предметные классы, какъ замѣна нынѣшнихъ, выражаютъ стремленіе поставить школу на болѣе простыя и естественныя основанія, то при нихъ должно выдвинуться значеніе возрастовъ. Соотвѣтственно возрасту будутъ объединяться и преподаваемые предметы. Связать логически, объективно такіе предметы, какъ Законъ Божій, ариѳметика, грамматика, географія, невозможно, но объединить эти предметы тѣмъ, что всѣ они въ извѣстной мѣрѣ отвѣчаютъ умственнымъ запросамъ личности въ извѣстное время, возможно. При такомъ объединеніи легче можно будетъ распредѣлить предметы на группы, между которыми будетъ связь. Когда предметомъ школьныхъ стремленій будетъ поставлено не сообщеніе знаній согласно съ механическимъ дѣленіемъ школы на классы, а живая человѣческая личность, взятая въ ея естественномъ развитіи, когда школа всѣмъ своимъ строемъ будетъ стараться помогать правильному развитію личности, тогда во всѣхъ мѣропріятіяхъ школы, во всѣхъ учебныхъ предметахъ явится своеобразная связь и послѣдовательность. Объектъ воздѣйствій школы—органически цѣлостное существо, его развитіе есть послѣдовательное органическое развитіе, а слѣдовательно и все, что будетъ правильно служить такому развитію, будетъ также по существу цѣлостнымъ, связнымъ, смѣняющимъ одно другое въ порядкѣ, а не какъ пришлось [1]).

---

[1]) См. объ этомъ гл. XVIII, XXIII настоящей книги.

Не мѣшаетъ прибавить, что при предметныхъ классахъ и при дѣленіи школъ по возрастамъ, съ опредѣленіемъ для каждаго возраста соотвѣтственной группы учебныхъ предметовъ, весьма полезно еще внести полугодовые курсы взамѣнъ нынѣшнихъ годовыхъ. Учебный годъ—много времени. Цѣлый учебный годъ не допускать въ извѣстную группу учащихся новичковъ, только чрезъ годъ производить передвиженіе учащихся, разсчитывать отдѣлы предметовъ непремѣнно на годъ—все это слишкомъ тяжелая, мало подвижная обстановка, не отвѣчающая быстро смѣняющимся требованіямъ быстро растущихъ организмовъ. Школьные порядки нужно сдѣлать болѣе легкими и подвижными, болѣе гибкими, способными отвѣчать самымъ различнымъ требованіямъ. Можно допускать курсы, сообразно съ научными отдѣлами, меньшіе, чѣмъ полугодовые, но нежелательно допускать курсовъ болѣе длинныхъ, чѣмъ полугодовые, особенно въ младшихъ возрастахъ. Если встрѣтится нужда заставить учащагося слушать вторично, въ виду его малоуспѣшности, тотъ же отдѣлъ, то полугодовой курсъ или третной будетъ очень кстати, цѣлесообразенъ; осуждать же учащагося слушать курсъ вторично цѣлый учебный годъ, хотя бы и по одному предмету, тяжело, и совѣстливый педагогъ можетъ затрудняться такой мѣрой.

Такимъ образомъ, нынѣшніе классы было бы, можетъ быть, лучше замѣнить предметными классами съ полугодовыми и третными въ нихъ курсами, съ раздѣленіемъ школъ на отдѣленія по возрастамъ учащихся и съ опредѣленіемъ для каждаго возраста соотвѣтствующей группы учебныхъ предметовъ.

При серьезномъ вниманіи, при установленіи школьныхъ порядковъ, къ потребностямъ возрастовъ продолжительность классныхъ уроковъ должна измѣниться: невозможно въ младшемъ возрастѣ устроять уроки столь же продолжительные, какъ и въ старшемъ, маленькіе учащіеся не могутъ непрерывно сосредоточивать свое вниманіе на одномъ предметѣ почти цѣлый часъ. Для нихъ урокъ не долженъ продолжаться болѣе получаса, а затѣмъ должна слѣдовать короткая перемѣна. Къ продолжительности въ часъ или въ 50 минутъ урокъ нужно приводить постепенно, принимая во вниманіе возрастъ учащихся, а отчасти свойства самого предмета. На урокахъ, требующихъ особеннаго напряженнаго вниманія и мышленія, напримѣръ математики, продолжительность занятій должна быть меньше, а на урокахъ, сопряженныхъ съ какими либо приготовленіями, повтореніями и т. п., какъ на урокахъ экспериментальной физики, черченія, выразительнаго чтенія, продолжительность занятій должна быть больше. Поэтому

въ американскихъ школахъ на различные предметы назначаются уроки неодинаковой продолжительности.

Вообще же, при организаціи школы, нужно заботиться, чтобы не только продолжительность уроковъ, но и посильность всего учебнаго курса соотвѣтствовали свойствамъ возрастовъ и не превышали силъ учащихся; въ противномъ случаѣ мы прямо осудимъ на полную безплодность самыя энергическія старанія и учащихъ и учащихся.

Между школьными порядками, обусловливающими успѣшность занятій, нужно указать еще на расписаніе уроковъ, повторенія, экзамены и отмѣтки.

Цѣлесообразная смѣна предметовъ занятій важна въ томъ отношеніи, что она облегчаетъ и оживляетъ трудъ. Каждый знаетъ, что нѣсколько часовъ подрядъ занятій однимъ и тѣмъ же предметомъ гораздо болѣе утомляютъ, чѣмъ такое же количество работы надъ различными предметами. Въ школѣ большая разница назначить ли три урока подрядъ по одному предмету или по тремъ различнымъ; по одному предмету три урока школьники выдержатъ съ трудомъ, по разнымъ предметамъ сравнительно легко. Отсюда и возникаетъ общій вопросъ о цѣлесообразной смѣнѣ предметовъ занятій. Основное начало въ этомъ отношеніи слѣдующее: чѣмъ больше разницы между смѣняющимися предметами, тѣмъ смѣна удобнѣе; чѣмъ ближе, сходнѣе смѣняющіеся предметы, тѣмъ смѣна не удобнѣе. Поэтому самая лучшая смѣна есть чередованіе умственныхъ и тѣлесныхъ упражненій, такъ какъ между ними наиболѣе различія. Но выдержать въ нашихъ школахъ такую смѣну невозможно, потому что у насъ умственныхъ занятій полагается много, а физическихъ мало. Нужно позаботиться о цѣлесообразной смѣнѣ чисто умственныхъ занятій; принципъ остается тотъ же—наибольшее различіе между смѣняющимися предметами. Къ такому принципу ближе всего подходитъ смѣна науки искусствомъ. По внутреннему своему складу эти два вида умственной дѣятельности различны: наука имѣетъ дѣло съ тѣмъ, что было или есть, искусство съ тѣмъ, что будетъ; научная дѣятельность есть дѣятельность отвлеченная, чисто умственная, работа же въ сферѣ искусства требуетъ постоянно энергіи различныхъ органовъ тѣла. Далѣе, какъ разумную смѣну предметовъ занятій, можно поставить чередованіе наукъ и языковъ, наукъ отвлеченныхъ и конкретныхъ. Эта смѣна не такъ хороша, какъ смѣна науки искусствомъ, потому что въ ней больше сходныхъ элементовъ. Главная разница, и то, конечно, относительная, указанной смѣны заключается въ особен-

ностяхъ двухъ психическихъ процессовъ: запоминанія и творчества. Въ языкахъ и конкретныхъ наукахъ очень часто преобладаетъ первый, въ наукѣ вообще и въ наукѣ отвлеченной въ особенности—второй. Оба процесса имѣютъ свои спеціальныя трудности, но разница между ними довольно значительна. Въ предѣлахъ одной науки хороша смѣна теоретической стороны науки стороной практической, изученія правила его приложеніемъ, такъ какъ здѣсь лежитъ наибольшая разница. Переходъ отъ языка къ языку—отъ латинскаго къ греческому, отъ французскаго къ нѣмецкому, отъ одной естественной науки къ другой—отъ ботаники къ зоологіи, отъ одной вѣтви математики къ другой ея вѣтви—отъ алгебры къ геометріи неудобенъ, потому что поименованные предметы, со стороны мыслительныхъ процессовъ, въ нихъ встрѣчающихся, одинаковы и потому не даютъ освѣженія уму. Перемѣна комнаты занятій, учителя, положенія и т. п. также имѣетъ нѣкоторое значеніе, внося разнообразіе въ умственный трудъ.

На ряду съ разсмотрѣннымъ принципомъ при опредѣленіи смѣны занятій долженъ быть поставленъ другой, не менѣе важный: трудные предметы и уроки предшествуютъ легкимъ, падаютъ на первые часы занятій или же непосредственно слѣдуютъ за большой перемѣной. Какіе предметы и уроки трудны и какіе легки? На этотъ вопросъ нельзя отвѣтить прямо и рѣшительно, такъ какъ трудность и легкость зависятъ отъ многихъ причинъ. Такіе уроки и науки, которые требуютъ наиболѣе всего сообразительности и разсужденія, кажутся труднѣйшими, чѣмъ тѣ, въ которыхъ преобладаетъ запоминаніе. Это вообще справедливо, потому что для хорошаго соображенія требуется, между прочимъ, и отчетливое воспроизведеніе. Но нужно помнить, съ другой стороны, что и запоминаніе новаго есть серьезный трудъ, требующій значительнаго расхода силъ. Люди, ослабленные болѣзнью, старостью, страдающіе упадкомъ силъ, утомленные, запоминаютъ очень плохо. А акты запоминанія лежатъ въ основѣ всѣхъ разсужденій и точность запоминанія обусловливаетъ въ извѣстной степени состоятельность разсужденія. Поэтому низко цѣнить работу запоминанія нельзя. Трудность или легкость науки и урока весьма много будетъ зависѣтъ отъ степени подготовки учащихся, ихъ врожденныхъ способностей и склонностей, искусства изложенія учителя. Подготовка учащихся по различнымъ предметамъ бываетъ различная, а вмѣстѣ съ тѣмъ предметы будутъ представлять для учащихся различную степень трудности, которой пренебрегать нельзя. Врожденныя склонности и предрасположе-

нія могутъ значительно облегчать или затруднять усвоеніе того или другого учебнаго предмета; искусство изложенія учителя также можетъ сглаживать многія шероховатости на пути ученія и устранять многія трудности. Такимъ образомъ, невозможно сказать напередъ, что окажется учащимся легкимъ или труднымъ, и опредѣленіе трудныхъ и легкихъ уроковъ нужно предоставить наблюдательности учителя и соображенію имъ всѣхъ тѣхъ обстоятельствъ, подъ вліяніемъ которыхъ совершается обученіе. Приблизительно же можно высказать такое обобщеніе, что наука труднѣе искусства и языка, отвлеченная наука труднѣе конкретной, теоретическая сторона въ наукѣ труднѣе практической.

Заботясь объ освѣженіи ума учащихся правильной смѣной занятій, при составленіи росписанія уроковъ нужно остерегаться и противоположной крайности — разсѣянія вниманія учащихся множествомъ различныхъ уроковъ. Если въ день бываетъ пять уроковъ, а на каждый урокъ будетъ назначенъ особый предметъ, и вечеромъ учащійся будетъ готовить уроки по тремъ предметамъ, то вниманіе учащагося каждый день будетъ привлекаемо къ восьми предметамъ, что есть уже въ нѣкоторомъ родѣ разсѣянность. Поэтому по нѣкоторымъ предметамъ можно назначать два урока сподрядъ въ одинъ день. Отсюда становится понятнымъ желаніе нѣкоторыхъ дидактовъ, чтобы до полудня въ школахъ останавливались безъ перерыва на одномъ предметѣ, а послѣ полудня на другомъ; чтобы недѣлю, мѣсяцъ, четверть года занимались только двумя или тремя учебными предметами, читали только одного автора, заканчивали одинъ отдѣлъ исторіи, затѣмъ отдыхали и обращались къ другому. Всѣ подобныя желанія понятны, особенно если принять во вниманіе, что каждый предметъ имѣетъ извѣстное разнообразіе въ своемъ содержаніи, а потому углубленное изученіе его не грозитъ скукой.

Для прочнаго усвоенія изучаемаго необходимы болѣе или менѣе частыя повторенія. Чѣмъ меньше возрастъ учащихся, тѣмъ чаще должны быть повторенія; съ увеличеніемъ возраста и развитія они могутъ быть рѣже и рѣже. Повторенія имѣютъ различную форму: повторенія отдѣльныхъ понятій и вопросовъ, частей науки, всей науки. Повтореніе отдѣльныхъ вопросовъ и понятій происходитъ на урокахъ по различнымъ поводамъ: по логической связи объясняемаго понятія съ прежде объясненнымъ, по случайной связи и припоминанію, вслѣдствіе трудности и сложности понятія, которое требуетъ частаго воспроизведенія и т. п. Особенно важно повтореніе вслѣдствіе логической связи объясняемаго понятія съ прежде объясненнымъ, потому что та-

кимъ путемъ мало по малу выясняется въ сознаніи учащихся органическій складъ и цѣльность науки. Повторенія частей науки, отдѣловъ, большихъ вопросовъ важны въ томъ отношеніи, что дають возможность, путемъ сопоставленія, лучше выяснить частности, отдѣльныя мысли, высказанныя и объясненныя въ разное время, дають возможность собрать и связать ихъ во едино и такимъ образомъ достаточно подготовить учащихся къ дальнѣйшимъ занятіямъ той же наукой. Повтореніе всей науки важно для пріобрѣтенія цѣльнаго взгляда на всю пройденную область, для объединенія всѣхъ отдѣльныхъ и разрозненныхъ знаній по извѣстной отрасли вѣдѣнія. При такихъ обширныхъ повтореніяхъ представится не одинъ случай освѣтить новымъ свѣтомъ трактуемый вопросъ, посмотрѣть на него съ новыхъ сторонъ, исходя изъ другихъ точекъ зрѣнія, поставить его въ новыя сочетанія съ другими данными науки. Всѣ эти три вида повтореній не только полезны, но и совершенно необходимы для дѣйствительно прочнаго усвоенія изучаемаго. Нельзя этого сказать о тѣхъ особенныхъ порядкахъ школы, которые съ ними обыкновенно связываются. Разумѣемъ постановку балловъ за отвѣты и экзамены.

Экзамены неудобны въ слѣдующихъ отношеніяхъ: отнимаютъ много учебнаго времени; создаютъ общее повтореніе всей науки безъ помощи учителя, вслѣдствіе чего самое повтореніе не бываетъ достаточно раціональнымъ; вынуждаютъ повтореніе чрезвычайно поспѣшное и поверхностное, вслѣдствіе краткаго времени, назначаемаго для приготовленія къ экзамену, какъ это нерѣдко бываетъ, по крайней мѣрѣ, по нѣкоторымъ предметамъ; вызываютъ искусственное возбужденіе въ учащихся и чрезвычайное напряженіе ихъ силъ, вредное для здоровья; дають ложную постановку всему преподаванію—и учителя и ученики заботятся не столько о серьезномъ и добросовѣстномъ преподаваніи и усвоеніи, сколько объ успѣхахъ на экзаменахъ, о выставленіи съ казовой стороны своихъ трудовъ, потому что по отвѣтамъ на экзаменахъ начальство судитъ и о достоинствахъ учителя и о занятіяхъ учениковъ. Отвѣты же на экзаменахъ зависятъ отъ весьма многихъ случайностей и не могутъ служить благонадежными показателями стараній учителя и учениковъ за учебный годъ. Если повторенія производились правильно въ теченіе учебныхъ занятій, то для учащихся экзамены съ педагогической точки зрѣнія не нужны; если учитель внимательно наблюдалъ за занятіями учащихся въ теченіе обычнаго времени, то для него экзамены также не нужны, они не могутъ сказать ему ничего новаго; тогда за экзаменами останется только контрольное

значеніе ихъ для начальства, но такое значеніе далеко не окупитъ всѣхъ экзаменныхъ тягостей учащихся.

Постановка балловъ за отвѣты и на урокахъ и на экзаменахъ есть вещь не совсѣмъ раціональная и даже нѣсколько курьезная. Исторія психологіи свидѣтельствуетъ, что попытки приложить математику къ психологіи оказались неудачными. Но вотъ являются педагоги и говорятъ, что съ пятью цифрами въ рукахъ, или съ двѣнадцатью, они измѣрятъ всякую глубину человѣческаго ума, точно опредѣлятъ всѣ оттѣнки и градаціи обширности и основательности знаній! Что значитъ справедливо оцѣнить отвѣтъ учащагося — отдѣльно ли отъ размѣра его способностей, его подготовки, прилежанія и всѣхъ другихъ обстоятельствъ его положенія, или въ связи со всѣмъ этимъ? Конечно, въ связи. А вотъ именно на эту то связь отвѣта съ личностью и обстановкой цифра вовсе и не указываетъ, она неопредѣленно и приблизительно указываетъ на какой-то результатъ, а какъ получился этотъ результатъ, каковы именно его свойства, достоинства и недостатки — она ничего не говоритъ. Между тѣмъ, для педагога одинъ результатъ безъ указанія путей его полученія ничего не значитъ—вѣдь онъ долженъ учить, развивать живыхъ людей, а не заниматься цифрами, выражающими, будто бы, успѣхи занятій этихъ живыхъ людей. Чтобы развивать живыхъ людей, нужно знать ихъ, понимать тѣ мотивы, которые приводятъ ихъ къ извѣстнымъ дѣйствіямъ, а не упражняться въ какомъ-то символическо-цифирномъ обозначеніи ихъ свойствъ. Да и комично выражать умственное и нравственное развитіе человѣка (цифры ставятся и для обозначенія поведенія) знаками 5, 3, 8, 12, такъ же комично, какъ сказать, что знанія этого ученика равняются одному аршину и двумъ вершкамъ, или тремъ фунтамъ и $^1/_8$ ф; а добродѣтели — цѣлой сажени или $^3/_4$ фунта. Мы уже не говоримъ про то, что постановка балловъ вноситъ значительную порчу въ учебную жизнь школы: начинается погоня за баллами, ученики учатся для балловъ, хвалятся не знаніемъ и не развитіемъ, а баллами, бываютъ очень рады, если какою-либо хитростью, при отсутствіи знанія, получили высокій баллъ. Можетъ ли быть большее извращеніе учебно-воспитательныхъ задачъ, чѣмъ указанное? Вмѣсто цифровыхъ отмѣтокъ нужно представлять письменныя характеристики учащихся, ихъ отношенія къ занятіямъ, ихъ недочетовъ и ихъ успѣховъ. Конечно, составлять характеристики труднѣе и продолжительнѣе, чѣмъ поставить цифровые символы, но за то первыя будутъ совершенно ясны и понятны, тогда какъ вторые загадочны. Характеристикъ уча-

щихся достаточно давать двѣ въ годъ, за исключеніемъ малоуспѣвающихъ учащихся, о которыхъ нужно давать отзывы не менѣе четырехъ разъ въ годъ. Что касается сужденія о переводѣ изъ класса въ классъ, то достаточно простого опредѣленія — переводится или не переводится. Всякія награды за успѣхи и наказанія за малоуспѣшность нужно оставить, это школьные пережитки, возбуждающіе нездоровые инстинкты дѣтской природы. А при составленіи характеристикъ нужно обращать вниманіе не столько на сравненіе характеризуемаго учащагося съ другими, сколько на развитіе и успѣшность, проявленныя учащимся по сравненію его съ нимъ же въ прежнее время [1]).

Наконецъ, между школьными порядками, содѣйствующими успѣшности обученія, нельзя не обратить вниманія на экскурсіи и школьные праздники.

Экскурсіи важны во многихъ отношеніяхъ. Если онѣ предпринимаются пѣшкомъ, что весьма желательно, то онѣ послужатъ прекраснымъ средствомъ физическаго освѣженія. Длинныя прогулки и не особенно большія путешествія пѣшкомъ прекрасное, очень здоровое, физическое упражненіе. Экскурсіи очень полезны для непосредственнаго ознакомленія и наблюденія различныхъ явленій природы, историческихъ памятниковъ, предметовъ искусства. Онѣ сближаютъ и сдружаютъ и учащихся между собою, раскрывая въ каждомъ незамѣтныя въ школѣ склонности и свойства, и учащихся съ учащими. Ближайшія окрестности школы, сколько нибудь интересныя въ какомъ либо отношеніи, должны быть исхожены учащимися въ разнообразныхъ экскурсіяхъ. Весьма благотворны и желательны и школьныя путешествія по отечеству и заграничныя, они заключаютъ богатые и разнообразные образовательные элементы.

Каждая школа должна имѣть свои школьные праздники. У насъ много праздниковъ, но они очень казенны и традиціонны и къ школьной жизни въ большинствѣ не имѣютъ никакого отношенія. Чтобы запомнить ихъ порядокъ и знать ихъ исторію, нуженъ большой трудъ, который мало что можетъ дать для образованія. Удержавъ главнѣйшіе христіанскіе праздники и нѣкоторые изъ гражданскихъ, ихъ слѣдуетъ пополнить торжественными днями воспоминаній весьма важныхъ событій изъ народной жизни и школьными торжествами—дня основанія школы,

---

[1]) Болѣе подробныя замѣчанія о характерѣ вышеупомянутыхъ отзывовъ можно прочитать въ статьѣ Н. В. Чехова Къ вопросу объ оцѣнкѣ успѣховъ учащихся. Русская Школа, 1915 г., № 1.

выпуска учащихся и праздниками классовъ, по одному на классъ и годъ, потому что классы суть особыя единицы въ школѣ.

III. Система школъ.

Для успѣшности образовательнаго процесса имѣютъ серьезное значеніе не только порядки, заведенные въ отдѣльныхъ школахъ и способствующіе ихъ благоустройству, но и цѣлая система школъ, т. е. система народнаго образованія въ странѣ. Какъ отдѣльная школа не можетъ процвѣтать, если классы, ее составляющіе, придерживаются различныхъ порядковъ, взглядовъ, методовъ, затрудняющихъ свободный переходъ учащихся изъ одного класса въ другой, такъ что въ школѣ нѣтъ педагогическаго единства, и она едина только по имени, а на самомъ дѣлѣ въ ней столько школъ, сколько классовъ; такъ и отдѣльныя школы не могутъ процвѣтать, если не осуществляютъ одного начала, не составляютъ одной стройной системы школъ, а существуютъ каждая болѣе или менѣе сама по себѣ и сама для себя, не даютъ въ цѣломъ одного, постепенно осложняющагося и развивающагося, образовательнаго процесса, а представляютъ нѣсколько параллельныхъ системъ образованія и множество школъ—тупиковъ, откуда никуда нѣтъ выхода. А многимъ образующимся неизбѣжно приходится имѣть дѣло не съ одной школой, а съ нѣсколькими, съ низшей, средней и высшей, съ низшей и какой либо профессіональной, съ средней, и профессіональной, съ средней школой одного типа и съ средней школой другого типа и т. д. Недостатокъ согласованности школъ и приспособленности ихъ одной къ другой отразится весьма неблагопріятными послѣдствіями на образованіи отдѣльныхъ лицъ, чрезвычайно затрудняя имъ полученіе полнаго образованія.

Существеннѣйшій недостатокъ системы школъ есть ихъ разъединенность, разбросанность, со множествомъ тупиковъ, такъ что въ такой системѣ не разберешься. Главная причина подобнаго школьнаго хаоса заключается въ сословности школъ, въ ихъ стремленіи обособлять образованіе дѣтей богатыхъ и бѣдныхъ. Народныя школы суть обыкновенно школы для бѣдныхъ, для народныхъ массъ, куда достаточные люди своихъ дѣтей не отдаютъ. Состоятельные классы для образованія своихъ дѣтей имѣютъ особыя школы, въ которыхъ дѣти учатся, начиная съ азовъ, и съ дѣтьми простого люда не смѣшиваются. Духовенство имѣетъ свои школы, военное сословіе—свои, дворянство, купечество, мѣщанство—свои. И каждая сословная школа устроена

на особыхъ началахъ, переходъ изъ одной въ другую труденъ, а изъ нихъ въ высшую школу также нелегокъ. Если къ извѣстному сословію приписана своя высшая школа, то поступить въ нее можно сравнительно легко, а въ высшую школу другого сословія очень трудно. Вслѣдствіе этого образовательный цроцессъ нерѣдко состоитъ для многихъ образующихся изъ ряда боевъ за образованіе: чтобы попасть изъ низшей школы вь среднюю, нужно держать вступительные, дополнительные и конкуррентные экзамены; чтобы перейти изъ одной средней школы въ другую, также держатся дополнительные и вступительные экзамены; чтобы поступить въ высшую школу, опять держи вступительные экзамены или выдерживай громадный конкурсъ аттестатовъ. Что ни шагъ въ образовательномъ процессѣ, то бой съ конкурентами, штурмъ учебнаго заведенія. Эта система школъ прекрасна, если имѣется въ виду затруднить развитіе образованія въ странѣ; во всѣхъ же другихъ отношеніяхъ она никуда не годится. Она составляетъ національное бѣдствіе, такъ какъ не допускаетъ талантливыхъ дѣтей до образованія, губитъ таланты и такимъ образомъ обѣдняетъ страну духовно. Но и матеріальные успѣхи страны требуютъ ума, знаній, дарованій.

Основа правильной системы школъ—полная доступность образованія всѣхъ его видовъ для всѣхъ дѣтей, полная безпрепятственность ученія для всѣхъ желающихъ и способныхъ. Эта основа выдерживается въ системѣ школъ, извѣстной подъ именемъ „единой школы“. Правильное пониманіе единой школы заключаетъ слѣдующіе признаки.

Всѣ сословныя школы уничтожаются, а вмѣстѣ съ тѣмъ исчезаютъ и всѣ школьные тупики. Всѣ дѣти учатся въ однѣхъ и тѣхъ же школахъ, которыя различаются между собою не сословностью образуемыхъ, а исключительно степенью сложности образовательнаго процесса. Ступеней же образовательнаго процесса слѣдуетъ считать нѣсколько, примѣрно четыре: семейное воспитаніе—1—8 лѣтъ, элементарное образованіе—8—15 лѣтъ, научное образованіе—15—19 лѣтъ и спеціальное образованіе 19—23 года. Итого на школьное образованіе придется 7+4+4=15 лѣтъ. Соотвѣтствующія этимъ ступенямъ образовательнаго процесса школы допускаютъ безпрепятственный переходъ образуемыхъ изъ одной школы въ другую, такъ что кто попалъ въ первую школу—семейную, тотъ безпрепятственно можетъ дойти до послѣдней школы—спеціальной. Четыре школы это—столбовая дорога безъ заставъ, по которой идетъ всякій, имѣющій ноги и желаніе идти.

Семейное воспитаніе не подлежитъ законодательной нормировкѣ, но общественное мнѣніе должно было бы сильно вліять на его характеръ и постановку. Единая школа важна, между прочимъ, какъ одно изъ условій національнаго единства, народной сплоченности. Всякія сословныя школы суть средостѣнія въ народѣ, искуственныя перегородки, возбуждающія классовую вражду; классовыя различія сказываются и въ семейномъ воспитаніи. Сдѣлать однообразнымъ семейное воспитаніе невозможно и нежелательно, но обществу можно требовать, чтобы вредныя для національнаго самосознанія черты семейнаго воспитанія, именно искусственное поврежденіе національнаго типа путемъ очень ранняго изученія иностранныхъ языковъ и пріученія ко всему иностранному при помощи иностранныхъ боннъ, воспитателей и воспитательницъ, не допускать въ семьяхъ. Дитя далеко не овладѣло роднымъ языкомъ, а его уже учатъ иностранному— нелѣпость педагогическая и вредъ для развитія національнаго типа. Нигдѣ ни въ одной странѣ такъ рано не начинаютъ учить иностраннымъ языкамъ, какъ въ Россіи. Это печальный остатокъ давней и неосмысленной зависимости отъ иностранцевъ, отсутствія національной гордости и самостоятельности. Пора перестать кланяться чужимъ богамъ, а нужно усерднѣе молиться и служить своему.

Элементарное образованіе нужно раздѣлить на два періода: первый курсъ въ четыре года и второй въ три. Первый—основной, второй—дополнительный. Элементарное образованіе въ настоящее время есть удѣлъ громаднаго большинства учащихся дѣтей, приблизительно 95%. Слѣдовательно, если мы хотимъ поставить хорошо народное образованіе, то должны позаботиться о хорошей постановкѣ народныхъ школъ, т. е. сдѣлать ихъ школами для всѣхъ, дѣйствительно народными, а не простонародными школами для бѣдныхъ. Чтобы такое превращеніе простонародныхъ школъ въ народныя совершилось, для этого необходимо, чтобы дѣти и богатыхъ и знатныхъ людей въ нихъ учились. Тогда эти школы привлекутъ вниманіе и заботы, ихъ перестанутъ третировать, какъ школы нищихъ. Такая реформа серьезна, но для національнаго развитія необходима, она послужитъ педагогическимъ дополненіемъ къ реформѣ 19 февраля 1861 года. Пусть будетъ у русскихъ людей общее, равное право на образованіе, какъ есть общее право на судъ и общая обязанность по защитѣ отечества.

Переходъ отъ элементарнаго образованія къ научному долженъ совершаться безпрепятственно, безъ всякихъ экзаменовъ.

При этомъ условіи въ затруднительномъ положеніи окажутся иностранные языки, изученіе которыхъ обыкновенно начинается гораздо ранѣе и совершается съ весьма значительной затратой времени [1]) Возникаетъ вопросъ о томъ, что составляетъ сущность общеобразовательнаго курса—изученіе иностранныхъ языковъ или различныхъ наукъ и искусствъ? Въ четыре года, при достаточномъ числѣ уроковъ (напримѣръ, 6, 5, 5, 4=20 уроковъ), можно основательно изучить одинъ иностранный языкъ, чтобы умѣть читать на немъ книги и немножко говорить. Другіе языки могутъ быть изучаемы только желающими. По нашему мнѣнію, можно было бы открыть занятія иностранными языками для желающихъ при дополнительномъ элементарномъ курсѣ, а при гимназіяхъ, при одномъ обязательномъ иностранномъ языкѣ, открыть для желающихъ и классъ другого иностраннаго языка. Что касается вопроса о числѣ иностранныхъ языковъ въ общеобразовательномъ курсѣ, то объ этомъ у насъ уже была рѣчь (см. гл. XVI).

Научная школа должна принять различные виды, примѣнительно къ способностямъ учащихся: школы классической съ двумя древними языками; школы полуклассической съ однимъ древнимъ языкомъ; реальной школы съ однимъ новымъ языкомъ и другихъ возможныхъ видовъ. Единая школа не обозначаетъ буквально одну школу для всѣхъ, единая школа должна приспособляться къ способностямъ учащихся, быть гибкой, она едина по связи съ элементарной и спеціальной, принимая къ себѣ безъ экзамена изъ элементарной и передавая своихъ успѣшныхъ учениковъ въ спеціальную также безъ всякихъ вступительныхъ экзаменовъ и конкурсовъ. Научная школа едина по цѣнности, по сообщаемому ею научному образованію, по общему характеру и постановкѣ, по праву безпрепятственно продолжать образованіе окончившимъ ее, но она многообразна въ своихъ формахъ.

Спеціальное образованіе имѣетъ теоретико-практическій характеръ. Оно должно удовлетворять всякимъ и жизненнымъ запросамъ на профессіональныя знанія и личнымъ потребностямъ въ высшемъ развитіи ума примѣнительно къ его особенностямъ, вслѣдствіе чего, подобно научной школѣ, должно быть многообразнымъ. А такъ какъ жизненныя потребности въ профессіональныхъ знаніяхъ заключаются не въ одномъ высшемъ спе-

[1]) Въ нѣмецкихъ среднихъ школахъ за 9 лѣтъ курса на нѣмецкій и иностранные языки приходится:

1040	4960	въ гимназіи
1120	3840	„ реальной гимназіи
1360	2880	„ реальномъ училищѣ.

ціальномъ образованіи, но и въ подготовкѣ болѣе узкой и ограниченной, то каждый типъ высшаго профессіональнаго образованія долженъ имѣть подъ собою цѣлый рядъ низшихъ профессіональныхъ школъ, соотвѣтствующихъ ступенямъ общаго образованія, и въ которыя можно было бы непосредственно, безъ экзаменовъ, переходить по окончаніи опредѣленной общеобразовательной школы.

Само собой разумѣется, что, по различію способностей и по экономическимъ условіямъ, многіе учащіеся будутъ не въ состояніи пройти не только весь путь образованія въ его цѣломъ, но и научную школу и даже дополнительный курсъ элементарнаго образованія, которымъ послѣ четырехъ лѣтъ общаго образованія и небольшой профессіональной школы, необходимо будетъ приняться за какую-либо жизненную работу. Поэтому каждая ступень общаго образованія и соотвѣтствующаго ему профессіональнаго должна имѣть закругленный видъ, каждая школа должна выпускать прошедшихъ ее съ связными и законченными, хотя бы и небольшими, знаніями. Каждая ступень образованія, каждая школа должна непремѣнно подготовлять къ послѣдующей ступени, [illegible] другой школѣ; но первое и существеннѣйшее назначеніе каждой давать законченное образованіе, хотя бы и малое. Второе же назначеніе выполнится само собой, при основномъ единствѣ и цѣлостности всей образовательной системы.

Вопросъ объ единой школѣ нынѣ есть, какъ извѣстно, вопросъ спорный. Главныхъ возраженій противъ нея два, соціальное и педагогическое. Соціальное заключается въ упрекѣ въ демократическихъ стремленіяхъ разсматриваемой системы, въ отрицаніи ею сословности, въ защитѣ правъ народныхъ массъ. Но ничего особенно страшнаго въ этой системѣ нѣтъ, она равно уживается и съ республикой (Соединенные Штаты, Швейцарія) и съ конституціонной монархіей (Данія, Швеція, Норвегія). Противники ея въ этомъ отношеніи суть противники соціальныхъ новшествъ вообще, думающіе, что за разрушеніемъ сословныхъ перегородокъ и кастовой розни послѣдуетъ и разрушеніе міра. Педагогическое возраженіе состоитъ въ указаніи, что эта система переноситъ центръ тяжести общаго образованія съ изученія иностранныхъ языковъ на науки и искусства. Это опять есть рознь, борьба между старой и новой педагогіей. Извѣстно, что старинный многовѣковой общеобразовательный курсъ средней школы давалъ господствующее положеніе иностраннымъ языкамъ; нынѣ мало по малу это господство ослабляется: наряду съ древними языками въ школахъ ставятся новые, а наряду съ новыми—но-

выя науки, естественныя, коммерческія и искусства. Съ педагогической точки зрѣнія больше неудобства въ томъ, что при единой школѣ изученіе иностранныхъ языковъ отодвигается на сравнительно позднее время—на 15 лѣтъ, а по нашему плану на 12 лѣтъ, тогда какъ изученіе ихъ, и не безъ успѣха, можно бы начать и ранѣе. Для устраненія указаннаго неудобства, нужно предоставить желающимъ учить своихъ дѣтей иностраннымъ языкамъ ранѣе 12 лѣтъ, право дѣлать это частнымъ образомъ и за свой счетъ; но нельзя желательное 5% заставлять дѣлать 95%, которые не признаютъ полезнымъ и желательнымъ для себя требованіе 5%; здравый смыслъ этого не допускаетъ. Что касается обязательности единой школы, то, очевидно, она можетъ пока простираться лишь на элементарное образованіе, и притомъ на первые четыре года. Слѣдующій дополнительный элементарный курсъ уже многими не проходится, по недостатку средствъ, а научный курсъ разнообразенъ по своей природѣ. Все элементарное образованіе должно быть безплатнымъ, а для людей недостаточныхъ—и все образованіе вообще [1]).

[1]) Для ознакомленія съ вопросомъ о единой школѣ можно указать: H. Müller, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. Giessen, 1907; E. Weber, Zur Kampf um die Volksschule. Langensalza, 1904 г.; Л. Гурлиттъ, Проблемы единой школы. Спб. 1914. Пер. съ нѣм.