

О знаниях, непосильных учащимся по возрасту **Доклад, читанный в заседании комиссии по вопросу** **о желательных преобразованиях средней школы 2 января 1900 года**

Дмитрий ГАЛАНИН, руководитель отделения преподавателей физико-химических наук педагогического общества

В настоящее время очень трудно установить, в чём состоит самый главный недостаток средней школы, особенно гимназии. Несомненно одно, что существующая школа очень тяжела для учеников, и это признают все — как защитники, так и противники классицизма; но особенно это можем сказать мы, родители, дети которых находятся в периоде школьного возраста, когда мы шаг за шагом наблюдаем за ними; между тем как мы сами прошли через ту же школу и на себе испытали многое из того, что в настоящее время переживают наши дети. Когда мы, бывало, жаловались на трудность и подчас даже непосильную работу, то нам говорили обыкновенно, что мы дети некультурных родителей и потому не можем судить о достоинствах классического образования, но что потом, когда наши дети поступят в гимназию, мы скажем спасибо школе и вполне оценим то, что она нам дала. **Теперь наши дети в гимназии, и мы не только не говорим спасибо, но ещё рельефнее пред нами рисуется весь школьный гнёт и её непосильность для детского возраста. В чём же дело? Где искать причины такого печального явления? Мне кажется, что общий дух современной средней школы, те схоластические начала, которые по традиции передаются в школе от одного поколения учителей к другому, благодаря которым младшие классы завалены непосильной работой, — вот те элементы, которые составляют общий недостаток всех школ и дают плохих классиков и плохих реалистов.**

С этой точки зрения я позволю себе рассмотреть программу гимназии как наиболее обработанную и наиболее важную, ибо огромное большинство детей получает классическое образование как потому, что в большинстве случаев классическая гимназия есть единственное среднее учебное заведение, доступное для массы, так и потому, что одна гимназия открывает дорогу всем отраслям знания. Надо иметь большую храбрость, чтобы отдать сына в реальное училище и тем закрыть ему доступ в университет, т.е., другими словами, сделать для него недоступным изучение не только истории, литературы, наук юридических, но также и медицины, естествознания и математики. Ученик, окончивший реальное училище, должен быть техником, и никуда ему нет более дороги, и это в лучшем случае, когда собственно счастье, а не знание поможет ему выдержать вступительный конкурсный экзамен. Помимо всего прочего, не многие родители рискнут на подобное ограничение прав своего сына. Итак, классическая гимназия есть собственно единственное среднее учебное заведение как доступное для массы, так и необходимое для получения прав образованного человека, и потому неудивительно, что они переполнены учениками, и разбор их программ необходим и обязателен.

Начнём с самых первых шагов ребёнка: его нужно подготовить в гимназию. Для того чтобы поступить туда, он должен сдать конкурсный экзамен, а для того, чтобы он мог это выполнить, он должен уметь делать грамматический разбор частей речи и частей предложения, т.е. он должен знать порядочный кусок формальной теоретической грамматики и писать без грубых ошибок, или, правильнее сказать, вполне без ошибок, так как конкурсные экзамены подняли трудность вступительных диктантов до весьма значительной высоты. Возможно ли это знание для ребёнка в 10 лет? Я думаю, что все, отдавшие детей в гимназию, согласятся со мной, что если оно и возможно, то во всяком случае очень трудно. На что же оно даётся детям? Посильно ли оно им по возрасту? Вот тот интересный для меня вопрос, который я хочу предложить на обсуждение гг. членов комиссии. Свойственно ли уму ребёнка, который ещё ничего не читал, ни над чем не думал, который, я позволю себе сказать, ещё вполне нелогичен,

свойственно ли ему отыскивать сознательно части предложения, их взаимные чисто логические взаимоотношения, т.е. заниматься грамматическим разбором? **Не есть ли здесь формализм знания, схоластика, чуждая душе ребёнка и вполне непосильная его уму. Такое знание усваивается с большим трудом, чисто механически, памятью, по вопросам; оно остаётся чуждым для ребёнка, чисто искусственно привязанным к тем образам, которые в этом возрасте наполняют детское самосознание. Учение поэтому становится мукой, приходится заставлять учиться, являются слёзы и первое детское горе.** Между тем знание грамматики родного языка необходимо для изучения грамматики латинского языка, и классики стараются как можно более увеличить начальный объём знания русской грамматики, уверяя, что тем легче будет усвоена латинская грамматика, тем плодотворнее будет её знание. Но дело в том, что при самых наилучших условиях мальчик в 10 лет не может знать грамматики: она непосильна ему по возрасту, так как ум его вполне нелогичен — он не умеет мыслить (понятиями. — Валентин Кумарин).

Вообще логика требуется **слишком рано** от наших детей; так и в математике: ребёнок едва научится считать, едва познакомится с производством арифметических действий, как уже от него требуют логической обоснованности этого производства; он должен непременно объяснить, не только как, но и зачем и почему.

И это всё нужно знать и уметь **до поступления в гимназию**, для конкурсного экзамена в 1-й класс. Такого рода отвлечённые (т.е. абстрактные — В.К.) логические знания я считаю непосильными для учащихся по возрасту. И если находятся дети, которые удовлетворяют нас ответами, то это, во-первых, как показывает опыт, не лучшие, **а во-вторых, они знают по памяти, без всякого понимания, и быстро забывают впоследствии чуждое их мировоззрению, не связанное в их душе ни с чем теоретическое знание. И мне думается, что благодетельная способность человека забывать и спасать наших детей, позволяя им развиваться умственно не под гнётом формальной схоластики школьного обихода, а под могучим влиянием неизвестного нам ещё пока закона развития мысли и познания (закона природосообразности. — В.К.).** Такое раннее требование логики собственно понижает умственную деятельность, ибо непосильное знание даёт извращённую мысль, внушает идеи бессилия, умственной слабости, потерю веры в свои силы, что так широко развито среди нашей молодёжи. Ученик не приучается думать, а лишь приучается вспоминать: как это говорится? Как это делается?

Но вот мальчик попал в гимназию. Посмотрим, что он должен выучить в 1-м классе. Латинский язык ежедневно: склонения, спряжения, местоимения, числительные, прилагательные. Всё это меняется соответственно своим законам, вполне непосильным для ума первоклассника. Ему приходится помнить отдельно все формы и, что особенно трудно, удерживать их все в памяти ежеурочно, ибо для усвоения этих законов изменения ему дают более 1000 слов и требуют, чтобы к каждому из них были правильно применены законы изменения. Он не только должен отчётливо помнить каждое слово, но и уметь скоро найтись, как передать по-латыни соответственную форму русского языка. В этом находят гимнастику ума и его формальное развитие (т.е. “развивающий” эффект обучения. — В.К.). Далее, русский язык. Склонения, спряжения, со всевозможными исключениями и особенностями, местоимения, наречия, числительные, предлоги с их правописанием. Всё это тоже отдельные (т.е. абстрактные. — В.К.) умственные образы безо всякого реального представления; всё это элементы умозрительного (т.е. абстрактного. — В.К.) анализа, совершенно чуждые ещё уму ребёнка и непосильные для него. Опять на выручку приходит память (а если сказать прямо, то зубрёжка. — В.К.), но и она отказывается служить, когда всё выученное приходится применять в диктант, где находчивость должна быть подчас изумительной, а зрительная память феноменальной.

Это собственно всё, что даёт гимназия ученику 1-го класса для изучения родного языка. **Здесь нет и помину о каком-либо чтении, пересказе, выработке выражений, понимании слов. Если иногда и учат басни или стихотворения, то и к ним прилагают грамматический разбор предложений.** Грамматика слишком трудна, чтобы осталось

время заняться чем-либо другим; а между тем в латинских словах встречаются отвлечённые понятия, как, например, отвага, доблесть, мужество, мудрость и т.п., и все эти понятия, как и смысл прочитанного, считаются прирождёнными (прирождёнными являются не понятия, а способность анализировать и обобщать, дифференцировать факты. — В.К.) для ребят: им их не разъясняют, а только при случае требуют, как нечто уже наперёд известное.

Дальше идёт математика, построенная на схоластических началах строгой причинности и обоснованности своих положений, как, например, изменение произведения с изменением производителя; учение об именованных числах с особо подобранными, чисто искусственными задачами, как, например, задачи на время и т.п.; география с сухим перечнем морей, мысов, рек, гор, городов и пр. и Закон Божий.

Всё это действительно концентрирует мысль: 11 уроков грамматики и 8 — всего прочего (чтобы побольше был “развивающий эффект”. — В.К.).

Итак, грамматика — средство для того формального развития ума, которое так высоко ставилось при введении классической системы.

Каковы же результаты?— Во 2-й класс переходит немного более половины, а в лучшем случае 3/4 учащихся. Да и перешедшие на добрую половину не усвоили пройденного курса, много позабыли, многое не поняли и не умеют отчётливо разбирать предложения, забыли многие слова; но все без исключения тяготеют школой, все устали и учатся уже по принуждению, из-под палки. Идти в гимназию всё равно что идти на какую-нибудь утомительную и скучную фабричную работу.

Подобное обременение памяти, сосредоточение внимания на однородном грамматическом материале я считаю непосильным для детей 10–11 лет и потому вредным, ибо оно закладывает первые начатки того уныния, той лености мысли, вялости воображения, той апатии, которыми отличаются наши гимназисты. **Лучшие ученики часто теряют своё здоровье, и только те, кто не стремится получать блестящие баллы, ещё сохраняют некоторую долю интереса к знанию, некоторую долю индивидуальной мысли. Лень как непереносимое следствие непосильной работы и утомления организма делается привычной для ученика, и часто интересное для него дело становится трудным потому, что надо к нему приложить труд и энергию. Ученик переутомляется, сосредоточивая ежедневно своё внимание на безынтересных для него и чуждых ему вопросах грамматики, и ему становится противно всякое знание, связанное с некоторой долей умственного труда и сосредоточения внимания.** Ему нужен большой отдых, чтобы восстановить свои силы. Яркий пример необходимости такого отдыха имели мы за время больших летних каникул. Ученики, вполне отдохнувшие за лето, были неузнаваемы в начале года.

Но вот идёт 2-й класс. Здесь грамматика царит. Сколько недюжинных способностей нужно и взрослому человеку, чтобы осилить теоретический курс русской и латинской грамматики. Надо определять цель, отличать её от следствия; надо подыскать сочинение и подчинение предложений. Здесь изучается синтаксис русского языка и основные правила употребления союзов в латинском языке, включая и косвенный вопрос. Здесь изучается один (чаще два) новый язык опять на основании грамматики. Итак, на грамматику отводится 14 или 17 часов в неделю; на все же прочие предметы 8 часов. Такую концентрацию внимания на грамматических правилах и сами эти правила я считаю непосильными для учеников по уровню их развития.

Вследствие этой непосильности всё это изучается чисто формально, безо всякого интереса, только для того, чтобы перейти в следующий класс, под гнётом необходимости. Большинство учеников берёт репетиторов, так как уже в этом классе не только дети, но и сами родители не могут справиться с задаваемыми уроками; требования школы превышают знания родителей, хотя большинство их и окончило классическую гимназию.

Венцом всего является 4-й класс, где 6 грамматик: латинская, греческая, французская, немецкая, русская, славянская, и все эти грамматики отличны друг от друга, так что каждую из них надо знать особо. Нельзя сказать того, что написано в немецкой грамматике на уроке латинского языка, а того, что имеется в латинской, — на уроке греческого языка; даже русская грамматика не похожа на славянскую. Все эти языки имеют разное начертание букв, так что нередки ошибки, когда ученик латинское слово пишет греческими буквами или наоборот. Все языки имеют особое своеобразное правописание слов и своеобразный мир значков, с которыми надо быть также хорошо знакомым, чтобы написать перевод так, как требуется в школьном обиходе. Здесь царство грамматики, здесь царство диктанта. Ученики должны безошибочно уметь писать по-русски. Это требование устава стало в современной школе чем-то ещё более страшным и непосильным для учащихся. Конечно, нельзя думать, чтобы образованный человек писал с ошибками; но ребёнок не есть человек, и от него, мне думается, рано ещё в 14 лет требовать безошибочного письма, тем более что и мы, взрослые люди, часто делаем ошибки вследствие **свойства человеческой природы**. Между тем диктант занял в русской школе поистине необыкновенное положение, и, практикуемый в таких грандиозных размерах, он доставляет немало огорчений большинству учащейся молодёжи. Мне думается, что диктант особенно труден главным образом потому, что ученики до 5-го класса ещё не видывали сочинений тех писателей, откуда обыкновенно берутся диктанты; они не читали ни Гоголя, ни Тургенева, ни Гончарова, а должны правильно писать и понимать их речь. Изучение языка писателей в приложении, на диктанте представляет собой, на мой взгляд, большую ненормальность. Кроме того, составители диктантов ввиду тех специальных целей, для которых служит диктант, выбирают особые места из этих писателей, искажая часто текст особого рода “начинкой”, т.е. введением слов, трудных по правописанию. При этом не обращается никакого внимания, что язык этих писателей часто совершенно чужд языку ребёнка и содержит в себе слова, не только многобуквенные с обилием сомнительных согласных, но часто непонятные ещё ребёнку. Эти слова служат капканами, куда ученик непременно попадёт, если не фиксирует своего внимания на сомнительных согласных или гласных звуках. Такая непрерывная фиксация внимания в течение 40–50 минут страшно утомляет учеников и делает их маловосприимчивыми на следующих уроках. По моему, диктант — это болезнь нашего времени; в жертву ему приносится всё: и чтение произведений писателей, и изучение собственно русского языка, даже сама мысль и знание. Можно написать бессмысленное сочинение, но без ошибок, и это лучше, чем написать хорошее сочинение, но при этом сделать несколько так называемых грубых ошибок. Основанный, по существу, исключительно на зрительной памяти самый диктант сделался чем-то невозможным для удовлетворительного выполнения. Уже сколько лет он царит в младших классах со всей грозой неудовлетворённых баллов, переэкзаменовок, оставлений на второй год, но тем не менее на выпускных экзаменах у учеников встречаются грамматические ошибки. Не лучше ли было бы избавить от этого непосильного бремени маленькие классы и перенести его в старшие? Не оттого ли у нас в общем так плохо пишут, что изучение правописания сосредоточено в слишком раннем возрасте? Или, быть может, можно договориться до более ясного понимания, что значит письмо безграмотное, не смешивая его с письмом несколько своеобразным. Во всяком случае я считаю требование безошибочного письма применительно к ученикам первых 4-х классов положительно непосильным по возрасту. Таким образом, грамматика как по числу часов, так и по тому значению, которое придано ей учебными планами, занимает в курсе гимназии самое выдающееся место, и она-то именно и непосильна, по моему мнению, ученикам. Но и прочие предметы заразились в школе схоластическим направлением. В то время как наука уже давно сбросила с себя схоластические принципы, школа удержала их как нечто обязательное, якобы для образования мышления и развития воли и характера (слово в слово с адептами “теории новообразований”. — В.К.).

Так, математика, чуждая, так сказать, по природе всякой схоластике, удержала специально для школьного обихода целое схоластическое учение под названием “тройных правил”, как воспоминание того времени, когда люди, не зная ещё алгебры, вводили особые правила для решения некоторых задач. Она поставила также в курсе первых классов ряд требований, несомненно непосильных учащимся по возрасту, как, например, обоснованную теорию делителей и наименьшего кратного во 2-м классе, свойственную скорее теории чисел, чем курсу арифметики, ввела понятие об алгебраическом количестве ранее знакомства с алгебраическими операциями, а в геометрии главное внимание обращено не на пространственные представления и соотношения геометрических фигур, а на логическую обоснованность и последовательность геометрических теорем. Только благодаря доступности и жизненности математических истин она не играет в школе прокрустова ложа, как грамматика; но при построении новой школы в высшей степени желательно придать преподаваниям математики иной, не схоластический, а более жизненный характер.

Точно так же курс географии завален обилием номенклатуры, а курс истории — обилием фактического и хронологического материала (на них тоже распространили “принципы” развивающего обучения.— В.К.). Эти предметы, имея по 2 часа в неделю, конечно, не могут считаться обременительными для учеников, но по содержанию материала, доступного исключительно только для отвлечённого умственного представления, безо всякого участия других чувств, тоже представляют, если не вполне непосильное задание, то во всяком случае в большинстве далеко не лёгкое. Итак, основным недостатком современной школы я считаю неправильное распределение учебного материала, при котором мы должны затрагивать вопросы, **не только не возникшие в уме ребёнка, но и чуждые ему в том периоде роста, когда их положено проходить. К таким вопросам я отношу: знание грамматики и отчасти теоретический курс математики. Это положение дела чревато последствиями. Здесь, на первых шагах образовательной жизни, мы закладываем фундамент тех отрицательных сторон умственной жизни молодёжи, которые так ярко бросаются в глаза и на которые указывают многие профессора в университетах. Но это далеко ещё не всё, и то, на что обыкновенно указывается профессорами, не столь важно сравнительно с другим недостатком: этот недостаток, воспитанный школой, есть потеря веры в свои силы и отсутствие энергии. Благодаря непосильности работы ученики привыкают полагаться больше на помощь товарищей, чем на собственное знание. Курс, чуждый их мировоззрению, не даёт элементов для возбуждения интереса к предмету и собственных запросов, а вопросы учителя ставят в тупик ученика, и я уверен, что каждый из учеников смотрит на посторонние вопросы как на особого рода формальность, не помогающую ему понять суть изучаемого, а как нечто скорее затемняющее это понимание, но приятное учителю. В лучшем случае ученик знает урок, но он далёк часто от его понимания.**

Такого рода печальные явления, быть может, происходят от недостатка методики преподавания? Быть может, с улучшением методов мы достигнем совершенно иных и гораздо лучших результатов. Быть может, период 30 лет слишком мал для культурного развития народа, и наши дети есть, в сущности, ещё дети вполне некультурных родителей? Но за границей, в Германии, откуда взята наша школа, где она существует уже сотни лет, там, конечно, нельзя сделать этих упреков, там дело, несомненно, должно быть поставлено вполне хорошо. Но вот отзыв директора Штеттинской гимназии Шейберта о положении ученика немецкой гимназии:

“Что такое жизнь нашего гимназиста? Он учится с утра до ночи, а гимназия говорит ему, что он мало работает дома. Ему приглашают на дом учителей и репетиторов, а гимназические наставники его всё недовольны; они требуют, чтобы мальчик не разгибаясь сидел за письменным столом и работал”. Так что дело не в учителях и не в системе, а в самой программе: непосильна сама программа, и нет такого талантливого педагога, который мог бы сделать знание простым и понятным, раз оно непосильно по возрасту (т.е. не-

природосообразно! — В.К.).

Что же даёт это знание для ученика? Вот что говорит Шейберт: “Гимназия может сколько угодно требовать, чтобы ученики на переходных экзаменах знали предписанный курс (т.е. стандарт. — В.К.); в действительности от него ничего в голове не остаётся — работа учителей есть работа Данаид (наполнять водой бездонную бочку. — В.К.). Как туристы, устав бегать по музеям, приходят домой с сознанием тяготы вместо чувства удовлетворения, так выходит и с гимназистами. Мало-помалу они теряют всякую охоту учиться; при бесконечном числе обязательных занятий им и в голову не приходит испытать на чём-нибудь свою самостоятельность; новые знания теряют для них всякую привлекательность. Видя, что они не в состоянии удовлетворить непосильным для них требованиям учителей, они пускают в ход без зазрения совести ложь и обман. Как ни парадоксально это звучит, но выходит так, что чем лучше поставлена гимназия, тем хуже в ней ученики” (Сперанский Ник. Очерки истории средней школы в Германии. С. 108).

Но, быть может, вследствие такой трудности учения гимназия отбирает наиболее выдающихся, наиболее даровитых людей; она служит как бы фильтром и, давая своим питомцам исключительное право на поступление в университет, она даёт его действительно наиболее даровитым юношам и наиболее пригодным для последующей государственной или научной деятельности?

Ответом на это может служить следующее место из сочинений Паульсена: “Упрёки в безделии и в отсутствии высших умственных интересов совершенно справедливо падают на крупную часть нашего студенчества, а наряду с этим нередко слышатся ещё жалобы на то, что студенты оказываются ещё неспособными сразу схватить даже очень немудрёный ход рассуждения и что из-за этого приходится обращать лекции в диктант. Если юристы плачутся на неразвитость способностей, то представители медицины и естественных наук со своей стороны возмущаются полным неумением студентов делать быстрые и правильные наблюдения: гимназия, говорят они, моря своих воспитанников над книгами и тетрадами, притупляет и делает близоруким как телесный, так и духовный их глаз. Нельзя отрицать, что умение выражать свои мысли и сознательно усваивать чужие стоит у большинства студентов на очень невысокой ступени” (книга Сперанского, с. 216) (и это называется преимуществом между школой и вузом! — В.К.).

Приведённые отрывки показывают нам, что и на самой родине классицизма дело обстоит не вполне благополучно, и там школа налагает тяжёлый гнёт на учеников и не даёт благих результатов. И это понятно: мертвящий формализм грамматики, схоластические методы обучения налагают с юного возраста свою печаль на молодой ум, и прежде чем он окрепнет, требуют от него непосильной работы. Мальчик всё время живёт в мире отвлечённых идей и схоластических рассуждений; он слышит слова, не связанные в его уме с какими бы то ни было реальными представлениями и потому ему мало понятные; эти слова он должен употреблять при ответах, комбинируя их в некоторые суждения, смысл или идея которых ему ещё вполне недоступна. Он запоминает слова, пользуется ими и привыкает говорить без полного понимания того, что именно он хочет сказать (живой портрет нынешних инноваторов. — В.К.).

Заканчивая здесь своё сообщение, я позволю себе резюмировать вкратце его основную мысль. Схоластическая система изучения всех предметов в современной школе загромоздила курс маленьких классов знаниями, непосильными для учеников по возрасту. Главным элементом в этих классах в классической гимназии является грамматика, изучению которой отводится наибольшее время в школе и которую почти исключительно ученики изучают дома. Это знание непосильно ученикам по возрасту и даёт те печальные результаты, на которые жалуются профессора университетов. Постановка преподавания всех прочих предметов хотя также требует улучшения, но, захватывая не так много учебного времени, не сопровождается и таким утомлением и подавленностью. Освобождение школы от гнёта схоластического начала и в частности от гнёта грамматики и должно составить цель переработки программ. **Обучение должно быть сообразно с теми основ-**

ными началами психологии познания, которые должны быть установлены совокупными усилиями психологов и педагогов (т.е. оно должно стать природосообразным. — В.К.). Тогда знание не будет обременительно и даст благотворные плоды.