

Руководство к образованию немецких учителей

глава IV

Адольф ДИСТЕРВЕГ

Продолжаем знакомить вас с IV главой труда А. Дистервега “Руководство к образованию немецких учителей”. Начало и научные комментарии к нему читайте в предыдущем выпуске.

Материалы рубрики “Педагогическая академия” опубликованы в таких выпусках “НО”: 1998, № 4, 6, 7; 1999, № 1–2, 9, 10; 2000, № 3, 8; 2001, № 1.

2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!

Обыкновенно в развитии человека до четырнадцати или шестнадцати лет различают три ступени: 1. Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания; 2. Ступень памяти; 3. Ступень рассудка. К этому ныне добавляют ещё четвёртую — ступень разума. Это подразделение содержит, несомненно, известную долю истины, однако оно не настолько бесспорно, чтобы им руководствоваться в обучении. Дело в том, что жизнь ребёнка не может быть разделена на резко разграниченные периоды.

Все дети, правда, в определённый период их жизни, например, в период прорезывания зубов или к десяти годам уже обладают обыкновенно некоторыми общими свойствами. Это, однако, не значит, что одно какое-нибудь направление, один задаток или одна сила настолько выдвинулись вперёд, чтобы все другие перед ними стушевались или совершенно отступили на задний план. Поэтому данное подразделение фигурирует только как схема в заголовках руководств, которые выглядят благодаря этому весьма методически, но в дальнейшем сами очень мало с ним считаются. Другие, более общие и неопределённые определения, например, категории Гегеля (созерцание, представление, понятие) или Канта (понятие, суждение, заключение), ещё менее пригодны, что не требует доказательств. И всё-таки, чтобы поставленный во главе принцип не оставался пустым звуком, необходимо сказать что-то более определённое о ступенях развития, или *периодах развития* (последнее выражение более подходящее, так как исключает неправильное представление о чём-то неожиданном и бросающемся в глаза). Решить этот вопрос можно только путём анализа имеющегося опыта. По моему мнению (которое читателям рекомендуется *проверить*), о нём можно сказать следующее: это, правда, немного, но этим немногим приходится удовлетвориться.

По истечении первых лет жизни ребёнка не бывает такого времени, когда не проявилось бы одно из основных различий, свойственных его интеллектуальным задаткам, о которых здесь идёт речь. Если мы обозначим их, в порядке их последовательного развития, как чувственное восприятие, память, рассудок и разум, то этим мы скажем, что ребёнок в любое время является существом, одарённым этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, а в другое рассудочным существом и т.д., а всегда проявляются все функции, но лишь в различных формах и видах.

И шестилетнее дитя имеет разум, но только оно занято иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Необходимо, однако, установить наиболее общие формы развития умственной жизни. Ими являются *восприимчивость и самостоятельность*. Обе они проявляются всегда, но только первая преобладает в раннем возрасте и при нормальном развитии ребёнка всё более переходит во вторую. Это относится к духовной жизни. Но если взять человека в целом: обе его стороны — душу и тело, то мы должны сказать, что в первые двенадцать — четырнадцать лет жизни ребёнка самостоятельность проявляется преимущественно в фи-

зической деятельности. Обе формы духовной жизни существуют, таким образом, нераздельно, но только очевидно, что восприимчивость с годами ослабевает.

На основании вышеизложенного дело представляется нам в следующем виде:

1). Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни (приблизительно до четырнадцатого года) как физическая деятельность. Ребёнок хочет свободно играть; мальчик резвится, так это и должно быть. Воспитательное искусство использует эти благородные стремления для всестороннего развития тела посредством гимнастических занятий. Их не следует прекращать и на четырнадцатом году, но к этому времени они должны уже быть доведены до такого уровня, чтобы развитая до тех пор духовная самодеятельность могла бы управлять телом как уже совершенным и подлежащим дальнейшему совершенствованию орудием.

2). Духовная *восприимчивость* выражается приблизительно до девятого года, сначала в деятельности ощущений (здоровая восприимчивость отнюдь не является пассивностью!), в стремлении *к чувственному познанию, в любознательности.*

Следует упражнять чувства посредством внимательного ознакомления с предметами, сохранять прирождённую впечатлительность и живость и заботиться об основательном усвоении!

Само собой разумеется, что руководство чувственным познанием ребёнка не прекращается на девятом году его жизни, а продолжается применительно к начаткам и основам каждой новой отрасли преподавания. К этому обязывает наше основное положение: “*Всякое истинное знание исходит из чувственного познания*”.

В этот же период (духовная) самодеятельность проявляется в свободной игре воображения. Отсюда любовь к рассказам, сказкам, робинзонадам и боязнь привидений (у всех детей с живым воображением, отсутствие которого не должно радовать воспитателя!).

Физически-духовная самодеятельность должна быть использована в этом периоде для приобретения технических навыков!

3). Предшествующий период, в особенности если он был целесообразно использован для проявления энергичной деятельности ребёнка в природе и в школе, переходит постепенно в способность основательного усвоения и запоминания, в способность и стремление к настоящему учению. Это продолжается приблизительно до четырнадцатого года. Восприимчивость и самодеятельность действуют тут сообща. Ум приобщается к чувственно воспринимаемому материалу и прочно его усваивает. Это — период оплодотворения памяти ценным материалом, который необходимо запомнить на всю жизнь; это — время изучения основ языков.

4). В этот же период, особенно у хорошо одарённых детей, пробуждается и выявляется способность понимания, осознания, мышления. Способность из частных выводить общие истины. Индивидуальные задатки, склонности, свойства проявляются всё более и более определённо, и не требуется уже особой проницательности для того, чтобы понять преобладающие стремления, предугадать или даже точно указать будущее жизненное призвание ребёнка.

Это, понятно, не значит, что у шестилетнего ребёнка совершенно нет разума и что ничего не следует делать для развития последнего. Отнюдь нет. Уже с этих ранних пор должно начинаться методическое развитие сознательного восприятия и усвоения окружающих вещей. Ничего, например, не может быть лучше, если такой маленький ребёнок уже знакомится с элементами языка и сознательно выполняет простейшие арифметические действия (т.е. вполне элементарные упражнения). Но для настоящих абстракций, даже в ограниченной степени, время наступает только после десятого или одиннадцатого года. Это только начало абстрактного мышления. На основе имеющихся у него данных ученик научится выводить закономерности и правила и применять их к соответствующему материалу (что, однако, труднее и наступает позднее). В течение всего этого периода преобладает, однако, ученье в собственном смысле этого слова и упражнения, которые приводят к прочным умениям.

5). После четырнадцатого года всё более и более наступает период рассудка, который переходит в формирование начал разума. Это проявляется в возникновении идеалов. Следует сохранить силу чувственных восприятий, планомерно развивать рассудок, оживлять самодеятельную фантазию возвышенными идеалами. Наступают решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоёван для всего истинного, великого, святого. То, чему теперь не положено начало, навряд ли разовьётся когда-либо в жизни. Понятно, почему отцовское и учительское сердце трепещет от радости или тревоги. Здоровая деятельность соков выгоняет почки, плоды которых сохраняются в течение всей человеческой жизни. В противном случае образуется тощий ствол, который будет влачить лишь жалкое существование.

Ученье совершается теперь вполне сознательно, с ясным, отчётливым пониманием законов и правил; представления возникают в логической последовательности; сила мышления развивается; твёрдые принципы прочно усваиваются и применяются в жизни. Нравственные воззрения превращаются в убеждения, убеждения образуют характер и его силу.

Воля и мышление едины. Мышление есть бытие. Как человек мыслит, таков он и есть; каков человек, так он и мыслит. “*Voluntas et intellectus sunt unum et idem*”* (Спиноза).

* Воля и разум едины.

Результатом и доказательством правильного хода развития являются следующие признаки: развитые чувства, физическая сила и ловкость как базис энергичного характера; живость и сила восприятия; хорошая память, оплодотворённая ценным материалом и основами всякого истинного знания; развитые мыслительные способности, влечение и склонность к самостоятельному исследованию и свободному устному и письменному изложению; увлечение яркими идеалами и наглядными примерами деятельной жизни, посвящённой служению истинному, доброму и святому; единство чувств, мысли, воли и выработанные навыки.

Вот общие замечания и указания. Что можно из них извлечь для воспитания и обучения? Многое — и ничего. Многое — если знание человеческой природы вытекает из собственного, живого наблюдения; ничего — если её рассматривать и воспринимать как внешнее, чужое, готовое. Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит природный такт. При непосредственном общении с учеником внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они непосильны ещё не созревшему для них юношескому уму и только сбьют его с толку. Вредно запаздывание, ещё вреднее преждевременность*.

* Педагогам ещё много предстоит сделать для приспособления к ступеням развития ребёнка учебного материала (как в отношении его подбора, так и способа изложения). Теоретическая разработка этого вопроса страдает ещё многими погрешностями, т.е. ей недостаёт ещё твёрдых принципов, основанных на верном опыте. Но всё-таки, бесспорно, душа относится к своей пище так же, как тело к своей. Последнее в ранней молодости не переносит некоторой пищи, которая позднее для него вполне пригодна. Другую пищу оно всегда переносит, если она готовится для него каждый раз сообразно с его пищеварительными способностями. Самое худшее, что может случиться с ребёнком, — это закармливание: он захворает.

Разве не происходит то же со многими детьми в школе? Многие из них приходят в школу с живым желанием учиться. Постепенно оно ослабевает: бодрая самодеятельность переходит в пассивность. Ум ещё воспринимает, но уже не усваивает и, наконец, изнуряется. Во многих отношениях остаётся желательным педагогический гомеопат, человек, учащий нас давать умственные приёмы в такой дозе, в какой они действуют наиболее эффективно и при какой незначительное количество вызывает сильнейшее действие. Надо гораздо сильнее опасаться закармливания учеников, чем ослабить их недостатком пищи. Педагогическая диетика и поваренное искусство очень важные искусства. Им ещё многое предстоит сделать.

Но никто не действует так пагубно, как деспотический учитель, не считающийся с естественным развитием человека, не уважающий этого развития. Так же пагубно действует учитель бездейный, полный самомнения, критиканствующий. Он решается — раскри-

тиковать перед учениками всё великое, прекрасное, возвышенное в истории и литературе, приучает и учеников к критиканству, конечно, по данной, им навязанной мерке — и тем разрушает их веру в идеалы. Подобный учитель убивает благородную человеческую природу.

3. Начиная обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

Уровень развития ученика — исходный пункт. Следовательно, его надо определить до начала обучения. Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Этому требует принцип *непрерывности*. Последний часто понимается неправильно. Искали непрерывности (как Песталоцци, ошибочно и наперекор собственному субъективному принципу, в своей “Книге матерей”) в учебном предмете, в объекте. Отсюда многочисленные мелкие, мелочные упражнения, которые вновь вводили в школу, связывающую ум механистичностью вместо свободного развития. Принцип непрерывности относится к субъекту, к обучаемому индивидууму. Что для одного ученика является непрерывным, для другого полно пропусков. У одного ноги карлика, у другого — великана, один подвигается комариными шагами, а другой шагами слона, хотя природа никого не награждает сапогами-скороходами. Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета.

Надо, следовательно, в первую очередь принимать во внимание субъект, что вполне согласуется с заветами Песталоцци. Это называли *субъективным методом*, хотя здесь термин “метод” неуместен. Ему противопоставляли *объективный метод*, т.е. искали в объекте высшую норму обучения и говорили: *объект есть метод*. Эти положения могут пока стоять рядом; впоследствии к ним будут сделаны необходимые добавления. Здесь же мы провозглашаем право субъективного метода. Развитие ученика повсюду имеет первенствующее значение; объективный метод вполне уместен именно тогда, когда он является субъективным. Спор кажется бесполезным словоприемом. Может быть, и полезно углубиться в рассмотрение объекта, чтобы найти настоящий субъективный метод (вернее, *ход обучения*).

Близко стоит к верно понятому принципу непрерывности принцип *основательности* в обучении. Добавим здесь поэтому и этот принцип. Противоположность основательности составляет поверхностность, неосновательность, разбросанность и верхоглядство. Вряд ли кто пожелает высказаться за подобные качества. Поэтому принцип: “Обучай основательно” — общепризнан. И он, однако, может быть понят совершенно неправильно. Он не требует того, чтобы на одном предмете останавливаться до тех пор, пока в нём не останется ничего неизвестного ученику, пока вопрос не исчерпан окончательно. Подобный приём скорее могила хорошего обучения. Кто, например, в арифметике желал бы до тех пор заниматься сложением, пока ученик не исследует всесторонне это основное действие арифметики, поступил бы весьма неразумно. Требуется только не вести ученика дальше, прежде чем он будет в силах самостоятельно преодолеть следующую ступень; так что сообщаемое должно вполне соответствовать уровню развития ученика. Ни один предмет, как правило, не должен и не может быть исчерпан на какой-либо ступени юношеского обучения. Истинное умственное образование требует, напротив, частого возвращения к важным предметам, потому что только повторные занятия трудными вещами в различное время и на различных ступенях умственного развития приводят учащегося к полному овладению ими. Ложно понятый принцип основательности привёл многих учителей к бесконечному дроблению предмета на тысячу упражнений и ступеней.

Вышеизложенные соображения слишком важны, чтобы не посвятить им ещё несколько

замечаний.

Без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Иначе ведь неизвестно, что следует предпослать, с чем нужно установить связь. Здесь происходит то же самое, что и при написании книги. Если автор хочет, чтобы она была удачной, он должен совершенно ясно представить себе уровень развития тех, кого рассчитывает иметь своими читателями. Иначе он не попадёт в цель; будет многоречив и пространен там, где должен быть краток, и краток там, где следует быть обстоятельным.

Но нельзя думать, что дело может ограничиться лишь самым общим знакомством с представлениями ученика. Ни каким образом. Учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика или учеников. Но как же этого достигнуть? Достигнуть этого можно только посредством знания жизни, молодёжи и в особенности практических представлений людей, не обладающих научным образованием, но наделённых обыкновённым здравым смыслом и повседневным опытом. Последнее чрезвычайно важно. Наши ученики обладают этими же практическими представлениями, они приобрели опыт. Это очень важное обстоятельство, потому что опыт является той основой, из которой следует исходить в обучении. Ученики приобрели опыт, но это — опыт примитивный. Его следует довести до их сознания, т.е. заставить выразить его словами, уяснить и уточнить. Новое знание, к которому хотят привести учеников или подтверждает этот опыт, развивает и возвышает его до научных понятий, или же опровергает его и устанавливает правильное вместо ложного. Поэтому чрезвычайно важно знать те случаи, где обыкновённый здравый смысл обладает ложными представлениями или делает ложные заключения. В таких случаях надо действовать с особенной осторожностью. Правильный образ действий в подобных случаях безошибочно выявляет уровень мастерства учителя. Здесь ничему нельзя выучиться по правилам, тут учитель должен быть оригинальным. Он представляется действительным светочем разума и просвещения ученику, который уличён в своём ложном мнении и направлен им на путь истины.

Многие не поймут вышесказанного, но некоторые поймут и обрадуются, потому что в душе согласятся. Одна из их тайн обнаружена. Прежде у цеховых учителей были цеховые тайны, теперь они стали всеобщим достоянием. Иные будут, конечно, отрицать, что здесь речь шла именно о тайне: говорилось ведь лишь о правиле от неопределённого переходить к определённому, одно постепенно выводить из другого. Но именно это правило составляет для многих тайну, хотя оно представляет собой общий закон. Ему подчиняется как процесс развития природы, ведущий от хаоса к образованию животного из яйца, так и процесс развития мышления и других психических функций.

Для того чтобы вышесказанное приобрело большую наглядность, мы приведём несколько примеров из области физики. Речь идёт о движущих силах и телах, приведённых в движение. Ученики должны найти законы.

Учитель спрашивает: от чего зависит действие, производимое движущимся телом на другое, встреченное им по пути. Ученик знает, от чего оно зависит, потому что он с этим сталкивался в жизни: от массы движущегося тела. Следовательно, чем больше масса, тем больше действие; соразмерно с массой увеличивается действие (при одинаковых, конечно, условиях). Вот что известно здравому смыслу, но ничего более. Но следует дать возможность ученику высказаться до конца. Затем надо заставить его задуматься над тем, увеличивается ли действие *пропорционально* увеличению массы, будет ли вдвое, втрое увеличенная масса оказывать двойное, тройное действие. В итоге у ученика взамен старого представления возникнет новое. Здесь, как и при всяком правильном обучении, из первого более неопределённого, представления выводится второе, более определённое.

Затем ставится вопрос о влиянии *скорости*. Повседневный опыт научил ученика: чем больше скорость, тем сильнее действие. Больше он ничего не знает. Что действие (само собой разумеется, при одинаковых условиях) пропорционально скорости, является более *определённой* истиной, которую предстоит узнать, но она не столь наглядна, как первая. Ученик должен осознать, что вывод верен; с ним надо об этом побеседовать. Ученик по-

знаёт при этом не только новую истину, но обнаруживает другое: насколько близко учитель знает его и его представления о предмете. Благодаря этому он узнаёт одновременно своего учителя и самого себя. Вдумчивый учитель видит по лицам учеников, когда это происходит, и переживает прекрасные минуты счастья.

Второй пример. Речь идёт о силе притяжения и её действии, прежде всего о весе тел и давлении на точку опоры. Как только ученик узнал, что вес тела является следствием силы притяжения, то сейчас же (так как он подозревает или знает о взаимосвязи причин и следствий) он делает непосредственные выводы: чем больше вес, тем сильнее притяжение; одно тело, имеющее вдвое больший вес, нежели другое, притягивается с силой вдвое большей, чем последнее; следовательно, сила притяжения, с какой земля действует на два различных тела, пропорциональна их весу. Такое заключение заведомо ложно, но пусть оно будет сделано, а рядовой, но вполне здравый рассудок сделает его обязательно. Ученик, сделавший подобное заключение, проявляет, таким образом, свою понятливость. Учитель высказывает ему одобрение, хотя в дальнейшем и должны последовать поправки. Последние должны быть сделаны обстоятельно, подробно и основательно.

Такие случаи дают ученику возможность усвоить, помимо учебного материала, ещё весьма существенное и важное: узнать разницу между точкой зрения здравого смысла и научно-образованного разума и (неизмеримую) ценность образования. После такого опыта достаточно уже простого указания. Можно быть уверенным, то ученик проникся любовью к образованию, а это более ценно, нежели приобретение отдельных сведений и знаний. Снова наступает счастливая минута для учителя. Он убеждается в том, что ему удалось проникнуть до самой глубины души учащегося, а это имеет большее значение, чем затронуть и возбудить чувства или даже только ощущения.

Способ обучения, или метод предмета, зависит, конечно, от природы этого предмета. Различные вещи нельзя преподавать и изучать одинаковым образом. Но не эта объективная точка зрения является господствующей при обучении юношества, а субъективная. Как следует излагать *данный* предмет, сообразно с законом развития человеческой природы и *уровнем развития* учеников? Вот важнейшее исходное положение, определяющее выбор метода. Один и тот же предмет иначе преподаётся мальчику, чем юноше, иначе четырнадцатилетнему, чем десятилетнему мальчику.

Возьмём, например, преподавание языка, родного или иностранного. До юношеского возраста никакое абстрактное преподавание в строгом смысле слова не годится для мальчика. Он усваивает только конкретное. Можно навязывать ему абстрактное, но оно им не воспринимается. Поэтому ошибочно навязывать ему в таком возрасте грамматические определения имени существительного, глагола, подлежащего, дополнения и т.д. Научная основательность отвергает признаки и определения, достаточные для начального обучения, вроде следующих.

Имя существительное — слово, перед которым можно поставить член: глагол узнаётся благодаря тому, что его можно спрягать с “я, ты, он” и т.д.; подлежащее отвечает на вопросы: кто? что?, дополнение — на вопросы (посредством подлежащего и глагола): кого? что? и т.д. Определяя таким образом сотни подлежащих и дополнений в встречающихся ему предложениях, ученик лучше узнаёт эти части предложения, чем через многочисленные, не относящиеся сюда определения, доставляющие иногда много труда даже учёным филологам. Как же можно отнести их к первым годам ученья?

Одним словом, уровень развития ученика определяет метод преподавания предмета. Уверенное распознавание предметов и умение их различать по внешним признакам — первая ступень всякого знания и учения. Так узнаёт маленький человек дерево и отличает его не только от дома или корабля, но так же уверенно и от куста или травы. Для начала этого довольно. Сущность дерева для него остаётся скрытой на долгие годы. То же самое с языком. Кто хочет начинать с внутренней сущности предметов, поступает неправильно: он не достигает ничего, разве только слепого повторения, и вызывает обыкновенно такую путаницу в юных головах, что они теряют свой природный рассудок. Неправильное зна-

ние хуже, чем незнание. Неправильно обученного ученика труднее направить на верный путь, чем ничего не знающего. Субъективный уровень развития учащегося всегда должен служить мериллом.

Учи как можно меньше! Это правило настолько тесно связано с вышеизложенным, что мы его присоединяем сюда.

Старые учителя следовали обратному принципу: они учили по возможности больше, излагали как можно больше, нагромождали материал в своих учебниках, например, в латинских грамматиках. Они желали поступать как можно основательнее и держались мнения: вреда от этого быть не может; нельзя предвидеть, для чего может пригодиться ученику выученное; выученное не составляет бремени.

Подобные ложные, вредные представления, увы, ещё нередко встречаются в практике. Как часто ещё приходится доказывать, что ученики многое учат преждевременно. В этом случае они не только не могут воспользоваться этим материалом, но он даже мешает усвоению необходимого, успешному продвижению вперёд, так как отбивает всякую охоту и интерес к учению и, кроме того, обременяет память, где, не получая применения, плесневеет и гниёт.

Что *неприменимо сейчас же*, что *не является необходимым* для продвижения вперёд, того учить не надо. *Учи как можно меньше!* Тогда ты будешь занимать ученика лишь наиболее существенным, лишь самым главным; тогда ты сможешь основательно взяться за этот материал, запечатлеть его неизгладимым образом в сознании ученика. Он же вскоре преисполнится радостным чувством и вселяющей в него бодрость уверенностью, что кое-что знает и умеет. Тогда его ученье станет основательным. Это и есть подлинная основательность. Изучение же всего того, что непригодно для продвижения вперёд — ложная основательность, отсутствие правильного метода.

Чаще всего повинны в этом грехе молодые учителя; они учат всему, что только выучили сами, и обременяют головы своих бедных учеников ненужным балластом. И в наше время ещё приходится встречаться с подобными явлениями, достойными сожаления. Учителя, обладающие хорошими задатками, из года в год всё сильнее сокращают учебный материал и доводят его в конце концов до неизбежного минимума. Это — настоящие учителя.

4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, ещё не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!

Два правила, два крайне важных правила, которые слишком часто отвергаются и, по-видимому, слишком мало известны. Однако они имеют такое значение, что можно сказать без преувеличения: несоблюдение их (в особенности второго) часто лишает ученика, по отношению к которому была допущена эта погрешность, значительной части благотворного влияния, оказываемого на него обучением.

Первое правило вытекает из положения: обучение должно сообразоваться с уровнем развития обучаемого ученика, именно с настоящим уровнем, а не с возможным будущим. Поэтому можно бы выразить это правило в немногих словах: *ничему не учи преждевременно*. Читатели сейчас же заметят: это правило не должно быть понято буквально (*cum grano salis*), и против него можно возражать если не по существу, то исходя из жизненных условий. Как быть, если ребёнок на десятом, двенадцатом, четырнадцатом году навсегда покидает школу? Разве тут не надо спешить? Весьма многим наше правило совершенно неизвестно. Они не считаются с ним и думают (если они вообще думают): будущая жизнь и предстоящие в ней испытания внедрят со временем в ум, дремлющий пока ещё в тумане, и в твердокаменную душу непонятные им сейчас положения и изречения. Они заставляют детей ввиду этого заучивать слово в слово, наизусть, — конечно с большими мучениями, — совершенно непонятные детям положения и тексты, которые ничего не говорят ни их уму, ни сердцу, потому что у первого нет ещё сил, а у второго ещё не проснулась

потребность в этом! Это относится не только к неправильному преподаванию закона Божия, приносящему особенно большой вред, но также и ко всякому другому обучению. Благодаря этому многим, может быть, на всю жизнь делались противны катехизис, Книга церковных песнопений, Библия. Попытки изгладить самые первые неблагоприятные впечатления удаются редко, почти никогда. Ведь хотя вычеркнуть целые годы, которые юноши прожили в тот период их жизни, когда они отличались особой впечатлительностью, преисполненные глубокой неприязни к ученью. Это почти невозможно. Материал, который может быть воспринят и усвоен только взрослым человеком, недоступен для юношества. Против неправильной постановки дела предупреждает правило: “Ничему не учи преждевременно!” И если тебя принуждает к тому сила обстоятельств (часто это только кажется, и ты лишь слепо следуешь старой вредной привычке!), то делай всё от тебя зависящее, избегай всего непригодного, старайся тяжёлую пищу сделать удобоваримой и вкусной!

Второе правило, пожалуй, ещё важнее первого. Оно предохраняет от мимолётного отращения, последствия которого в дальнейшем становятся неизгладимыми. Нередко взрослые благонамеренные, разумные, нравственные и благородные люди с каким-то презрением вспоминают о своём ученье и учителях и не могут преломить себя, чтобы вспоминать иначе. Чем это вызвано? Возможно, нелепым и ребяческим методом, при помощи которого они обучались, но главным образом самим содержанием обучения, которое, может быть, соответствовало их детским годам, но находится ниже уровня развития взрослого человека.

Говорят: человека надо воспитывать и учить в такой последовательности, в какой воспитывался весь человеческий род. Верно ли это? Пусть читатель подумает над этим. Мы можем тут только поставить вопрос. Но одно несомненно: многое из того, чему обучаются в наших школах, теряет своё значение для взрослых, кажется им нелепым и ребяческим. Это побуждает их смотреть на такое обучение не просто как на пройденную ступень человеческого образования, но и отвергать всё, с ним связанное, хотя бы даже и внешне. Надо ли приводить примеры? Хотя бы примеры из обучения истории Ветхого Завета? Пусть читатель сам подумает о многих рассказах, которые включены во все учебники священной истории, предназначенные для детей. Ребёнок принимает их слепо, на веру и запоминает. А потом? Взрослый человек отвергает воспринятое им в юности на веру ученье, презирает его, когда оно перестаёт соответствовать его более зрелым представлениям. Он, разумеется, презирает вместе с ним и школу и учителя, который, как ему кажется, стоит (а может быть, и на самом деле стоит) на старой точке зрения. От этого предохраняет наше правило: “Не учи ничему, что не будет иметь никакого значения для ученика, когда он вырастет и созреет!” Одним словом (но несколько в другом смысле, чем параллельное предложение: “Не давай ничего преждевременно!”), — *не давай ничего слишком поздно!* (первое относится к уровню развития отдельного ученика, последнее — к культурному уровню всего человечества).

Мы только указали на оба правила. Но по многим соображениям мы особенно рекомендуем читателю продумать самому их содержание. Стоит поразмыслить над тем, что взрослый человек не должен бы иметь основания смотреть с презрением и даже с насмешкой на свою старую школу, на содержание и формы обучения в ней, на учебные книги и самого учителя и с горестью чувствовать, что он вынужден и своего ребёнка предоставить таким же мукам. Школы же, в которых господствует современный дух, могут гордиться тем, что родители их учащихся искренне сожалеют, что не могут ещё раз стать детьми, чтобы наслаждаться благами разумной педагогики и дидактики. Имеются, однако, и противоположные примеры. Многие школы отстают от духа настоящего времени, пусть они прислушаются к нашим предостережениям!

Примечание для пояснения. К такого рода материалу, который зрелому мыслящему человеку, мягко выражаясь, представляется никчёмным (в действительности дело обстоит хуже, он ему просто противен), принадлежат, для примера, рассказы из библейской исто-

рии по широко распространённому учебнику Цана (Zahn). Сколько из этих историй надо было бы выбросить, если бы хотели удалить всё то, что для просвещённого сознания взрослого человека неприемлемо! А сколько бы осталось? Является ли тогда несчастьем, что ученики не всё запоминают, чему они вынуждены учиться в школе, и учиться доверчиво, так как они ещё не сознательны?

Мы делали упрёки взрослым, что они не интересуются религиозными беседами. Удивительно ли это в отношении ветхозаветных историй? У кого в настоящее время ещё может быть охота говорить об искушении посредством змей, о говорящей ослице, о жизни в утробе кита и т.д. и считать эти истории действительными? Я знаю, как фанатики используют эти мои высказывания. Мыслящих людей в настоящее время можно убедить не окриками, а доказательствами. Я опираюсь в моих высказываниях на дидактические положения, а в данном случае ещё и на суждения *непредубеждённых, честных, опытных и мыслящих людей*.

5. Обучай наглядно!

Этому правилу я отвожу, соответственно его значению в природосообразном обучении первое место. Но всё его значение редко оценивается в должной мере. Оно является основой новейшего обучения, подлинным принципом элементарного обучения в новой школе.

Лежит ли в основе *всего* нашего познания чувственное восприятие — здесь мы не собираемся касаться этого старого и нового спора. Правда, некоторые учёные-исследователи не только подчиняют *чувственные познания* логическому мышлению, но противопоставляют последнее первому, усматривая между ними качественное различие. Но во всяком случае нельзя отрицать, что в *обучении юношества* всякое преподавание должно опираться на принцип наглядности.

Развитие человеческого ума начинается с чувственного восприятия внешнего мира. Оно выражается в *ощущениях*, которые связываются в *наглядные представления*, а последние возводятся разумом в *общие представления или понятия*. Поэтому понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишёнными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием.

Со времён Руссо и Песталоцци, которым мы (после Локка) обязаны бесконечно многим, многие держались того мнения, будто принцип наглядности следует ограничивать *первоначальным* обучением или относить только к элементарной арифметике и геометрии. Но это были весьма односторонние взгляды. Всякое ясное и верное познание юноши — как познание внешних предметов, так и познание *внутреннего* состояния самого духа — исходит из чувственных восприятий и только из них. Способность восприятия имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Посредством первой при помощи органов чувств человек воспринимает отдельные предметы мира и их признаки, посредством второй перед его сознанием обнаруживаются отдельные состояния духа. Приобретённые таким образом представления называются внешними и внутренними наглядными представлениями и всегда воспроизводят нам только отдельные предметы. Последние являются во всяком обучении, — как в преподавании закона Божия и языков, так арифметики и геометрии — первым и ближайшим, что должно быть воспринято учащимся. Рассудок, или умозрительная способность, затем уже сама по себе овладевает ими, чтобы посредством исключения (абстрагирования) индивидуальных признаков и объединения общих создавать высшие или более общие представления и понятия. Поэтому принцип наглядности требует: *исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям*. Иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот! Этот принцип относится ко всему обучению и воспитанию. Только его безоговорочное применение даёт возможность изгнать бессодержательное ученье, пустую, никчёмную, вредную, ослабляющую ум игру в определение абстрактных понятий, которая приводит к бессмыслен-

ному повторению непонятных слов и потому порабощает ум и препятствует его нормальному развитию.

Само собой разумеется, в условиях школы не всегда возможно *непосредственно* дать ученикам те наглядные представления, которые лежат в основе всех изучаемых понятий. Но, однако, в большинстве случаев это может и должно иметь место. Там же, где это невозможно, приходится прибегать к изображениям на картинах, к воспоминаниям о пережитом детьми за стенами школы, к сравнениям, аналогиям и другим средствам. Но необходимо признать, что умственное образование учеников успешно подвигается вперёд только там, где дело ведётся таким образом, и оно превращается в пустое, ничёмное занятие там, где такие приёмы отсутствуют. Где, например, география изучается без родиноведения, без создания наглядных представлений посредством карт, рисунков и т.д.; где история излагается без конкретных жизненных образов, в виде абстрактной схемы, которая навязывается памяти; где религия преподаётся посредством заучивания наизусть текстов, по большей части совершенно чуждых ребёнку, — там царит старый отвратительный мертвящий формализм. Это — ученье для школы, а не для жизни; это — вооружение детей пустыми, бессодержательными знаниями, которые многие принимают за истинные в течение всей своей жизни, а другие в своём тупоумии и незнании законов человеческого развития стараются передать потомству. Если жизнь не исправит вреда, принесённого в этом отношении школой, то человек останется навсегда под гнётом умственного рабства, часто не ощущая тяготеющего над ним бремени. Отсюда следует, что для учителя, которому действительно дорого умственное развитие его учеников, не существует более высокой задачи, чем самому основать все свои понятия на наглядных представлениях с тем, чтобы сделаться способным преподавать наглядно. Этим обуславливается ценность его преподавания.

Если мы теперь окинем взглядом современное развитие практической жизни и литературы, то убедимся, что важность чувственного познания, необходимость непосредственных наблюдений признаётся всё сильнее. Это, несомненно, многообещающий успех, который приведёт к необычным, почти непредвиденным результатам.

Никого уже не удовлетворяет ненаглядное пустое установление понятий. Повсюду: в общественной жизни, в науке, в обучении, даже “на подмостках, *изображающих мир*”, требуются конкретные явления, действительность, факты. Нигде больше не довольствуются рассуждениями, общими правилами и абстрактными положениями. Всякий хочет видеть сам, узнать непосредственно, пережить лично; хочет конкретной жизни, а не абстрактных теорий. Всюду настаивают на непосредственном восприятии, т.е. непосредственно наглядных приёмах, требуют, чтобы всё было сведено к *непосредственной наглядности*. Это выражение сделалось почти общепринятым. Его приходится слышать не только от практических деловых людей, но не менее часто от умозрительных философов; от людей практики и представителей теории. Поэтому пусть обучение, которое всегда должно следовать за жизненным прогрессом, *всюду* соблюдает принцип наглядности! До этого мы ещё не дошли, но мы находимся на пути к этой цели. Кто её хочет достигнуть, всегда начинает с факта, примера, *но никогда не с правила*, с принципа. Правила — это абстракция из примеров, принципов: размышления над фактами. Без примеров непонятны правила, без фактов принципы. “Понятия без наглядности пусты”, — сказал Кант, глубокий философ и мыслитель.

Говорят, что слишком кричат о *наглядности*. И несмотря на это, мы провозглашаем, что всякое обучение должно быть *наглядно, наглядно!* Ещё не пришло время остановиться. Тысячи учителей, невзирая на этот “крик”, до сих пор ограничиваются сухим изложением понятий, следуя мёртвому абстрактному методу старой школы. Если бы они захотели понять, как формируются представления в уме ребёнка, то можно было бы питать надежду, что они изменятся.

Основу всякого знания составляет ощущение, чувство или, как говорит Вейс, “душа”. В своём чувстве человек ещё не отделяет субъекта от объекта; чувствующий и то, что чув-

ствуется, — это нечто единое. Сознание ещё не отделяет себя от предмета. Чтобы этого достигнуть, необходимо возбудить *внимание* ученика, постараться, чтобы его ум направился на предмет, чтобы он созерцал его, воспринимая его с его признаками как предмет, вне его находящийся, отделённый от познающего ума. Предмет оказывает на ум раздражающее действие, вызывает в нём ощущения, возбуждает внимание, и он воспринимает предмет. Сначала он приобретает о нём непосредственные представления (чувственные представления), затем он его *воспроизводит*, отделяет от чувства, углубляется в него, но составляет представление о нём, которое сохраняется и в отсутствие предмета. Представление стало, таким образом, его действительным достоянием, он отделяет себя от представления, а представление от предмета; он приобрёл свободное самосознание; предмет стал *его* представлением, с которым он может поступать как угодно, использовать его для дальнейшего *мышления*. Его представления уже не связаны с предметом, он может отвлечься от него, может, отбрасывая в сторону единичные признаки, образовывать новые представления (понятия) и находить для них слова. Слово служит обозначением возникшего из непосредственного чувства, ставшего свободным, представления или развившегося из него понятия. Это уже не пустой звук, но полное содержания представление. Пока предмет вызывает только ощущение, им нельзя распоряжаться свободно.

Поэтому Кант добавляет к вышеизложенному положению ещё следующее: “Наглядные представления (ощущения) без понятий слепы”. Здесь, однако, остаётся в силе и наше положение: “Понятия без наглядных представлений пусты и бессодержательны”.

Основной принцип новой школы гласит: *Самодеятельность посредством чувственного познания и на основании последнего*. 1) Самодеятельность как форма духовной деятельности; 2) непосредственное, чувственное, живое познание (содержание); 3) самодеятельное мышление на основе чувственного познания и, наоборот, при большей зрелости: *создание наглядных представлений* на основании всего передуманного. Старая школа знала не *объективный, а абстрактный метод*. Новая школа придерживается субъективного и в обучении стремится к наглядному или конкретно-объективному методу — взаимодействию и единству субъективного и объективного методов. Пусть учитель, желающий следовать требованиям современной дидактики, дополнительно продумает это. Всё дальнейшее является раскрытием установленного принципа.