

28. IV
2222.

В. В. Зеленогорский.

28. IV

1917

1934.

УЧЕБНИКА НАУКИ
ВЫСШЕГО КЛАССА

2222.

176

САМОДѢЯТЕЛЬНОСТЬ, КАКЪ ПРИНЦИПЪ ВЪ ВОСПИТАНІИ.

Педагогическіе вопросы не представляют собою новости. Сама жизнь, которая подлежит закону эволюціи, выдвигаетъ ихъ. Въ извѣстные періоды народнаго развитія методъ и система воспитанія перестаютъ удовлетворять запросамъ жизни и требуютъ реформы. Такъ было въ древности; то же не разъ повторялось и въ новое время. Въ такой моментъ одни хватаются за ближайшія насущныя потребности, которымъ должно удовлетворять воспитаніе, и требуютъ этого удовлетворенія отъ школъ и воспитательныхъ заведеній. Результатомъ этихъ требованій является такъ называемое профессиональное образованіе. Таковы въ древности софисты, какъ профессиональные учителя; таково въ новое время техническое образованіе по преимуществу. Другіе, не находя въ профессиональномъ образованіи рѣшенія всего вопроса о воспитаніи и образованіи, предъявляютъ требованія наилучшаго общаго воспитанія и образованія. Удовлетворить требованіямъ послѣднихъ оказалось наиболѣе трудною задачею. Если воспитаніе находилось въ рукахъ представителей церкви, то оно носило характеръ религіозный. Государство также направляло его согласно своимъ нуждамъ и потребностямъ. Такимъ образомъ, воспитаніе и образованіе снова сводилось на профессиональное, хотя и съ болѣе широкою программой, чѣмъ профессиональное образованіе въ тѣсномъ смыслѣ слова. Когда образованіе направлялось на профессиональное въ томъ или другомъ видѣ, цѣль его была ясна и требованія опредѣленны. Но ни цѣль не была такъ ясна, ни требованія такъ опредѣленны, когда стремились къ общему образованію. Вопросъ о цѣли и требованіяхъ этого образованія до сихъ поръ не можетъ считаться вполне рѣшеннымъ.

Гдѣ искать рѣшенія указаннаго вопроса? Только въ самой *природѣ человека*. Къ изученію этой природы сдѣланъ былъ призывъ уже въ древности великимъ педагогомъ Сократомъ. Въ новомъ мірѣ также скоро поняли, что къ рѣшенію поставленнаго выше вопроса можетъ привести единственно изученіе человѣческой природы. Нужды и потребности того или другого общества той или другой эпохи имѣютъ временный и мѣстный характеръ и не имѣютъ характера всеобщности и неизмѣнности; такимъ образомъ и воспитаніе, на нихъ основанное, имѣетъ также временный и мѣстный характеръ. Кто можетъ поручиться, что воспитываемому поколѣнію придется жить и дѣйствовать при однихъ и тѣхъ же условіяхъ, удовлетворять тѣмъ же нуждамъ и потребностямъ?... При томъ воспитаніе такого рода всегда страдаетъ односторонностью и не обнимаетъ всей природы человѣка. Эта односторонность воспитанія бываетъ большею частью въ ущербъ развитію высшей природы человѣка, высшихъ силъ и способностей духа человѣческаго. Чтобы воспитаніе отличалось устойчивостью и всеобщностью, необходимо, чтобы оно основывалось на знаніи человѣческой природы во всей ея широтѣ. Съ этой точки зрѣнія нельзя не согласиться съ тѣми, которые пришли къ убѣжденію въ необходимости изученія человѣческой природы для правильной постановки свободнаго ¹⁾ общечеловѣческаго воспитанія и образованія, независимо отъ образованія профессиональнаго, имѣющаго временный характеръ.

Но сознаніе необходимости изученія человѣческой природы открывало только путь къ рѣшенію поставленнаго вопроса, а не было самымъ рѣшеніемъ его. Началось самое трудное дѣло—изученіе человѣка. Прошло уже много вѣковъ, какъ стали изучать человѣческую природу, и тѣмъ не менѣе нельзя сказать, чтобы человѣчество много успѣло въ этомъ, особенно если взять во вниманіе высшую духовную природу человѣка. Мы до сихъ поръ заняты изысканіемъ точныхъ способовъ и методовъ для изслѣдованія и изученія этой природы.

Но какъ ни скромны успѣхи наукъ, изслѣдующихъ природу человѣка, тѣмъ не менѣе мы смѣло можемъ сказать, что свободное воспитаніе подъ вліяніемъ этихъ успѣховъ постепенно улучшается и прогрессируетъ. Принципъ Бэкона, что „господство надъ природою пріобрѣтается съ знаніемъ ея“, сталъ принципомъ и въ новой педагогикѣ. Изученіе природы человѣка вообще и ребенка въ частности

¹⁾ Свободное образованіе здѣсь противопоставляется профессиональному образованію.

привело еще въ прошломъ столѣтіи къ настойчивому требованію, чтобы воспитаніе велось „согласно природѣ человѣка“, чтобы въ воспитаніи ребенка преслѣдовалось естественное постепенное развитие его силъ и способностей. Раздались голоса въ пользу физическаго воспитанія дѣтей, которое должно стоять на первомъ планѣ въ силу принципа: „mens sana in corpore sano“. Далѣе развитие внѣшнихъ чувствъ чрезъ впечатлѣнія, идущія непосредственно отъ окружающихъ насъ предметовъ природы, должно быть непремѣннымъ условіемъ начала развитія духовной жизни дѣтей. Въ самой школѣ требовалось по возможности „наглядное обученіе“; гдѣ не доставало естественныхъ предметовъ природы, тамъ прибѣгали къ рисункамъ; для изученія неба и земли употреблялись глобусы. То же постепенное развитіе требовалось и по отношенію къ другимъ познавательнымъ способностямъ, такъ что развитіе разсудка, какъ высшей познавательной способности, поставлено было въ концѣ. вмѣстѣ съ тѣмъ измѣнялся взглядъ и на нравственное воспитаніе. Перестали смотрѣть сурово съ аскетической точки зрѣнія на проявленія различныхъ чувствъ и эмоцій въ воспитываемомъ. Здѣсь также стремились изслѣдовать и установить естественный послѣдовательный порядокъ развитія нравственныхъ чувствъ сообразно возрасту, дабы руководиться этими изслѣдованіями въ нравственномъ воспитаніи. Оказалось непригоднымъ и не ведущимъ къ цѣли сообщеніе ребенку цѣлаго ряда нравственныхъ правилъ, формулированныхъ кратко и отвлеченно. Развитіе такъ называемыхъ эго-альтруистическихъ чувствъ, напримѣръ чувства чести, въ воспитываемомъ признано было, какъ болѣе естественное и дѣйствительное средство, чтобы заложить начало развитію болѣе возвышенныхъ нравственныхъ и соціальныхъ чувствъ. Чувство справедливости, какъ чувство наиболѣе абстрактное, если можно такъ выразиться, отнесено къ позднѣйшимъ въ развитіи нравственныхъ чувствъ, требующимъ извѣстнаго интеллектуальнаго развитія.

Такимъ образомъ, путемъ изученія человѣческой природы постепенно стали выясняться требованія, которыя должны быть предъявляемы къ общему свободному воспитанію и образованію, и самая цѣль, которая должна быть преслѣдуема въ этомъ воспитаніи и образованіи. Эта цѣль, какъ указываетъ природа человѣка, состоитъ въ *постепенномъ естественномъ развитіи всѣхъ силъ и способностей* воспитываемаго, какъ тѣлесныхъ, такъ и душевныхъ. Достигнуть этой цѣли казалось не такъ трудно; нужно лишь повиноваться природѣ и слѣдовать ей. Отъ воспитателя требуется лишь умѣнье поставить

воспитываемаго въ благопріятныя условія и руководить впечатлѣніями, воспринимаемыми воспитываемымъ. Тогда сама природа будетъ развѣивать ребенка, обогащая его знаніями. Воспитаніе вообще можетъ быть такъ облегчено и упрощено, что будетъ достигаться какъ-бы *играючи*; во всякомъ случаѣ—безъ тѣхъ усилій и утомительныхъ трудовъ, съ которыми оно давалось раньше дѣтямъ въ душныхъ школахъ. Даже такія занятія, какъ выучиваніе напримѣръ латинскихъ словъ, требующее напряженія памяти, можетъ быть облегчено и упрощено. Дайте въ руки воспитываемаго коллекцію рисунковъ, изображающихъ различные предметы природы и обыденной жизни съ подписями названій предметовъ, съ одной стороны на родномъ языкѣ а съ другой—на латинскомъ; остальное довершатъ ассоціаціи представлений. Ассоціаціи представлений и идей являются могущественнымъ психологическимъ орудіемъ въ воспитаніи, которымъ, какъ методомъ, и долженъ руководиться воспитатель.

Опыты приложенія на практикѣ вышеприведенной теоріи воспитанія (о которыхъ не мѣсто распространяться здѣсь) оправдывали, повидимому, многое изъ нея. Нѣкоторые существенные пункты этой теоріи удержались въ педагогикѣ доселѣ, какъ вѣрно установленные, а именно: *необходимость физическаго воспитанія, наглядное обученіе, постепенность развитія способностей*. Но, какъ обыкновенно бываетъ, послѣдователи этой теоріи, какъ раньше такъ и теперь, преувеличивали и преувеличиваютъ ея значеніе въ воспитаніи. Она страдаетъ важными недостатками. Послѣдніе произошли вслѣдствіе не вполне точной постановки изученія природы челоука и невольнаго правильнаго метода изслѣдованія ея. Хотя психологи прошлаго столѣтія и старались избѣжать метафизики въ психологіи, тѣмъ не менѣе привнесли въ нее много апіорнаго, непровѣреннаго въ опытѣ. Сюда относится, во-первыхъ, почти общепринятое тогда положеніе, что природа дѣтей одинакова, что душа ребенка есть *tabula rasa*; во-вторыхъ, чисто механическое воззрѣніе на развитіе способностей дитяти, которое совершается подъ вліяніемъ дѣйствія внѣшнихъ впечатлѣній (по Кондильяку и самыя способности создаются тѣмъ же способомъ). Согласно теоріи ожидалось (теоретики были убѣждены въ томъ), что дѣти, поставленныя въ одинаковыя условія, окруженныя одинаковыми впечатлѣніями, будутъ одинаково воспитаны и развиты. Но этому, какъ извѣстно, противорѣчитъ опытъ. Прирожденные стремленія, наклонности и инстинкты оказывались болѣе могущественными руководителями въ выборѣ и усвоеніи дѣтьми вне-

чатлѣній, чѣмъ руководство педагога. Вслѣдъ затѣмъ и расчетъ на извѣстныя ассоціаціи, которыя желали закрѣпить въ дѣтяхъ, далеко не всегда оправдывался. Вообще „одушевленная статуя“ (Кондильяка) развивалась далеко не такъ, какъ гласила теорія. Не нужно создавать способности; онѣ даны отъ природы и требовали лишь развитія. Природа ребенка не есть механизмъ, а живой *саморазвивающійся организмъ* съ цѣлымъ рядомъ прирожденныхъ стремленій, наклонностей и инстинктовъ. Какъ саморазвивающійся организмъ, природа ребенка сама направляется въ сторону впечатлѣній, но воспринимаетъ только тѣ изъ нихъ, которыя соотвѣтствуютъ ей, то-есть, отвѣчаютъ ея стремленіямъ, наклонностямъ и инстинктамъ. Въ силу того, что природа ребенка не есть *tabula rasa*, а имѣетъ прирожденность, самая теорія постепеннаго развитія способностей, какъ она изложена психологами прошлаго столѣтія, требовала пересмотра, чтобы точно установить ее; по крайней мѣрѣ опытъ показываетъ, что дѣйствіе разсудка начинается раньше, чѣмъ указываетъ теорія; равно какъ и чувство справедливости не бываетъ совершенно чуждо дѣтямъ въ раннемъ возрастѣ.

Сократъ въ древности иначе смотрѣлъ на воспитаніе и обязанности воспитателя, чѣмъ педагоги прошлаго столѣтія. Въ своей педагогической дѣятельности онъ выходилъ изъ того положенія, что „знаніе есть воспоминаніе“ ¹⁾. Обязанность педагога состоитъ въ томъ, чтобы помогать воспроизводить знаніе, которое уже имѣется, и *овладѣвать* имъ. Если педагоги прошлаго столѣтія заботились, какъ мы видѣли, о томъ, чтобы обогатить питомца знаніями, то Сократу, повидимому, дѣла не было до того, какимъ образомъ пріобрѣтаются знанія; онъ признавалъ, что знанія имѣются у каждаго, только далеко не каждый владѣетъ ими. Это, повидимому, близко стоитъ къ тому, что сказано нами выше о природѣ ребенка, какъ живомъ саморазвивающемся организмѣ, имѣющемъ природныя стремленія, наклонности и инстинкты. Саморазвитіе ни на минуту не останавливается, а

¹⁾ Во избѣжаніе превратнаго толкованія ученія Сократа о знаніи, какъ воспоминанія, спѣшимъ напомнить читателю, что не Сократъ, а Платонъ училъ, что съ рожденіемъ приносится ребенку знаніе, полученное его душою въ иномъ мірѣ, копію котораго представляетъ этотъ міръ. Сократъ же не выводилъ своего принципа о знаніи изъ метафизическаго воззрѣнія. Да и по Платону знаніе этого міра не можетъ быть пріобрѣтено иначе, какъ чрезъ наблюденіе и непосредственное изученіе его, такъ какъ только этимъ путемъ прежнее знаніе можетъ быть вызвано въ памяти. См. „Федонъ“.

вслѣдствіе этого не останавливается и пріобрѣтеніе новыхъ знаній. Педагогъ не всегда можетъ прослѣдить, когда, какого рода знанія и какимъ путемъ пріобрѣтаются воспитываемымъ. По Сократу роль педагога выступаетъ тогда, когда знанія уже пріобрѣтены, когда они уже имѣются; она состоитъ въ томъ, чтобы руководить питомца въ умѣннѣ овладѣвать этими знаніями и пользоваться ими надлежащимъ образомъ. Согласимся съ тѣмъ, что мы въ воспитаніи дѣтей преслѣдуемъ главнымъ образомъ ту цѣль, чтобы обогатить ихъ наибольшимъ количествомъ знаній и, если это достигнуто въ извѣстныхъ возможныхъ для насъ предѣлахъ, мы считаемъ, что цѣль достигнута и обязанность наша исполнена. Что же дѣлалъ Сократъ? Онъ обращался съ вопросами не только къ юношамъ, но и къ людямъ различныхъ профессій, и училичалъ въ незнаніи даже софистовъ или профессиональных учителей, а также художниковъ, поэтовъ и т. д. И не безъ основанія дѣлалъ это, если вѣрить тѣмъ, которые передали намъ его бесѣды съ софистами и другими. Если уже сами учителя не владѣли знаніями надлежащимъ образомъ, то, конечно, они не могли научить своихъ учениковъ владѣть ими ¹⁾.

¹⁾ Pro domo sua. Приведемъ здѣсь кстати извлеченіе изъ отчета депутата отъ учебнаго округа, присутствовавшего на экзаментъ на аттестатъ зрѣлости. „Считаю нужнымъ болѣе обстоятельно сказать о письменныхъ отвѣтахъ по русскому языку. Выше я уже сказалъ, что въ Б.... гимназіи письменные отвѣты по русскому языку мало удовлетворительны и страдаютъ важными недостатками. Эти недостатки, кажется, еще сильнѣе выразились въ письменныхъ отвѣтахъ учениковъ К.... гимназіи. Чтеніе письменныхъ отвѣтовъ заняло наибольшее количество времени и было наиболѣе утомительно. Прежде всего съ вѣншей стороны письменные отвѣты таковы, что на кругомъ написанномъ листѣ болѣею частію нѣтъ нигдѣ перерыва и нигдѣ не начинается съ новой строчки. Хотя въ началѣ и помѣщенъ планъ, который, казалось бы, долженъ руководить изложеніемъ и указывать части сочиненія, но на дѣлѣ далеко не такъ. Планъ болѣею частью составленъ неудачно: трудно иногда усмотрѣть внутреннюю логическую связь положеній, указанныхъ въ планѣ. Такъ какъ написанный кругомъ листъ представлялъ непрерывное изложеніе мыслей, то нужно было и прочитывать безъ перерыва. Если бы мысли развивались логично, то чтеніе не было бы утомительнымъ; но такъ какъ письменные отвѣты страдали болѣею частью отсутствіемъ логическаго мышленія, то по прочтеніи написаннаго обыкновенно затрудняешься дать себѣ отчетъ, о чемъ писалъ авторъ и какъ развивалъ мысли. Къ этому присоединилось то, что нерѣдко встрѣчалась періодическая рѣчь съ дурно и неправильно построенными длинными періодами, съ отсутствіемъ знаковъ препинанія или съ неправильною постановкою ихъ, съ неточностью языка, неустойчивою и расплывчивою терминологіею. Приходилось длинные періоды прочитывать вторично, иначе мысль оставалась неясною; иногда—исправлять неправиль-

Существуетъ довольно распространенное убѣжденіе, что чѣмъ больше расширяются и увеличиваются знанія воспитываемаго, тѣмъ выше его умственный ростъ, тѣмъ больше развиваются и совершенствуются его умственные способности. Это весьма сомнительно по отношенію къ школьному возрасту. Опытъ показываетъ скорѣе противное. Память, которой приходится усиленно работать, переутомляется отъ этой работы; напротивъ, разсудокъ остается мало развитымъ вслѣдствіе отсутствія упражненія. Можно сказать больше: это стоитъ въ противорѣчій съ основною человѣческою природою, если активность и саморазвитіе считать основнымъ свойствомъ этой природы, какъ было сказано раньше. Знаніе не есть вещь, которую можно передать другому или механическимъ способомъ вложить въ природу другого; живой саморазвивающійся духовный организмъ долженъ переработать и воплотить его такъ же, какъ физическій организмъ долженъ переработать пищу и ассимилировать ее. Поэтому-то Сократъ и велъ борьбу съ софистами, которые брались научить своихъ учениковъ даже добродѣтели. По истинѣ то, что должно доставлять удовольствіе и наслажденіе, можетъ обратиться въ мученіе и пытку, если мы настойчиво будемъ преслѣдовать только многознаніе. Намъ извѣстно, съ какимъ увлеченіемъ занимается питомецъ тѣмъ искусствомъ, которое соотвѣтствуетъ его природнымъ наклонностямъ и стремленіямъ, и какое удовольствіе онъ испытываетъ, когда его занятіе идетъ успѣшно, то-есть, когда онъ замѣчаетъ, что художественное выполненіе дѣлается для него все болѣе свободнымъ и совершеннымъ. Еще Ари-

ное построеніе ихъ и разставлять знаки препинанія. По прочтеніи всего листа приходилось иногда прочитывать его снова, чтобы установить точку зрѣнія на достоинство сочиненія.... Такъ какъ у нихъ (учениковъ) не возбужденъ логическій интересъ при развитіи мыслей и изложеніи содержанія на данную тему, то является у нихъ погоня за фразою; они или усваиваютъ фигуральный языкъ или подбираютъ темныя выраженія и иностранные термины; а главное—они стараются больше написать, поэтому, стараются развить въ себѣ способность варіировать одну и ту же мысль въ различныхъ оборотахъ рѣчи, не прибавляя въ этихъ варіаціяхъ никакой новой мысли. Если тема дана отвлеченная, то они рѣшительно не могутъ овладѣть содержаніемъ, сюда относящимся, да не умѣютъ и найти это содержаніе; изложеніе обращается въ болтовню; языкъ расплывчивый безъ опредѣленнаго, устойчиваго значенія словъ и выраженій. Доказательствомъ всему этому служатъ тѣ же письменные отвѣты, о которыхъ говорилось выше, на тему: „мудрецъ надѣется, коль угнетенъ судьбою, и слѣпо счастію не станетъ довѣрять“. Эта тема оказалась не по силамъ ученикамъ... Депутатъ замѣчаетъ, что значительную долю отвѣтственности за неуспѣшные письменные отвѣты учениковъ должны нести преподаватели.

стотель отмѣтилъ тотъ психологическій фактъ, что самодѣтельность, сопровождаемая наилучшимъ результатомъ выполненія чрезъ постепенное упражненіе, доставляетъ удовольствіе всякій разъ, какъ слѣдуетъ такой результатъ. И разсудокъ, какъ бы онъ ни былъ посредственъ отъ природы, имѣетъ стремленіе къ самодѣтельности, и его самодѣтельность, если только она чрезъ постепенное упражненіе совершенствуется, доставляетъ субъекту удовольствіе всякій разъ, какъ получается желаемый наилучшій результатъ. Вотъ гдѣ, по нашему мнѣнію, находится разгадка наиболѣе успѣшнаго умственного воспитанія, а не въ многознаніи, съ усиленіемъ навязываемомъ нами питомцу. Если бы слѣдовали этому принципу въ воспитаніи, то, вѣроятно, не пришлось бы намъ встрѣчаться съ такимъ печальнымъ фактомъ, какъ переутомленіе дѣтей. Психологія говоритъ намъ: все, что доставляетъ намъ удовольствіе, способствуетъ подъему нашей жизни; напротивъ, страданіе разрушаетъ нашу жизнь. Съумѣйте сдѣлать такъ, чтобы изученіе той или другой науки по возможности было пріятно для изучающаго. Мы знаемъ, что стимулъ ожидаемаго удовольствія заставляетъ дѣтей учить урокъ; но какой стимулъ? обѣщаніе имъ того или другого подарка, къ чему не рѣдко прибѣгаютъ родители и воспитатели. При извѣстной системѣ воспитанія, напирѣ, преслѣдованія многознанія, такой стимулъ можетъ повести ко вреду здоровья питомца и едва ли можетъ быть одобренъ съ нравственной точки зрѣнія ¹⁾.

Насъ могутъ заподозрить въ такомъ же увлеченіи, какъ и педагоги прошлаго столѣтія увлекались своею упрощенною системою воспитанія. Можетъ быть; но мы рѣшились сказать свое слово не безъ практическаго опыта и наблюденія ²⁾. Существуетъ же въ Англіи си-

¹⁾ Здѣсь затрoгивается вопросъ объ отмѣткахъ и наградахъ въ школахъ, рѣшать который мы не считаемъ умственнымъ.

²⁾ Не говоря о собственномъ опытѣ, который казался бы здѣсь бездоказательнымъ, снова обращаемся къ отчету депутата отъ учебнаго округа. „Что преподаватели несутъ отвѣтственность за неуспѣхи учениковъ, я могъ убѣдиться и въ другомъ случаѣ. Сколько мнѣ приходилось раньше убѣдиться, письменные отвѣты по греческому языку обыкновенно были хуже латинскихъ. Такъ и случилось въ К.... гимназіи (изъ 27 письменныхъ отвѣтовъ самимъ преподавателемъ поставлена отмѣтка 2 на 13-ти отвѣтахъ); напротивъ, въ Б.... гимназіи письменные отвѣты по греческому языку вышли лучше латинскихъ. По отзыву г. директора К... гимназіи, преподаватель греческаго языка (чехъ) знаетъ свой предметъ очень хорошо и по отношенію къ ученикамъ строгъ и требователенъ. Что преподаватель хорошо знаетъ греческій языкъ со всѣми тонкостями грамматики и

стема школьнаго воспитанія и образованія, основанная на *принципѣ*: „*non multum, sed multa*“. Достаточно прочесть „Нѣмецкія письма объ англійскомъ воспитаніи“ — *Briefe (Deutsche Briefe über Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Zweite Auflage. Berlin 1855)*, чтобы познаться съ различіемъ между нѣмецкимъ школьнымъ воспитаніемъ и англійскимъ. „Различіе между тѣмъ, что чрезъ образованіе преслѣдуется и достигается въ англійскихъ общественныхъ школахъ (*public schools*) и нашихъ гимназіяхъ, можно, говорить Визе, выразить противопоставленіемъ *können* (мочь) и *wissen* (знать), *искусства* и *науки* или *практики* и *знанія*. Знанія англійскаго ученика обнимаютъ болѣе тѣсный кругъ, чѣмъ у насъ, но онъ возвращается въ немъ съ болѣею увѣренностью“ ¹⁾. „Результатъ моихъ наблюденій, если его выразить въ краткихъ словахъ, состоитъ, говорить авторъ въ другомъ письмѣ, въ слѣдующемъ: въ наукѣ наши высшія школы стоятъ гораздо выше англійскихъ, но тамошнее воспитаніе дѣйствительнѣе, потому что лучше приготовляетъ къ жизни“ ²⁾. Но распространяться здѣсь объ англійской системѣ воспитанія мы находимъ неумѣстнымъ. Хотя наша идея школьнаго воспитанія и близка, повидимому, къ англійскому школьному воспитанію, но есть и существенное различіе. Не говоря уже о томъ, что тамъ въ школьномъ воспитаніи удерживается много рутины, методъ воспитанія за-

ея правилъ (особенно синтаксиса), я могъ убѣдиться на устномъ испытаніи учениковъ по греческому языку. Тѣмъ не менѣе письменные отвѣты его учениковъ вышли крайне слабыми. Послѣ откровеннаго разговора съ преподавателемъ греческаго языка въ Б... гимназіи и послѣ того, что я слышалъ на устномъ испытаніи по греческому языку въ К... гимназіи, мнѣ стало понятно, отчего въ Б... гимназіи письменные отвѣты по греческому языку написаны удовлетворительно, а въ К... гимназіи слабо. Преподаватель Б... гимназіи по опыту убѣдился (какъ онъ выразился), что ученики, слѣдя за тонкостями правилъ синтаксиса, забываютъ элементарныя правила грамматики. Поэтому онъ передъ экзаменомъ болѣе мѣсяца занимался исключительно повтореніемъ этихъ элементарныхъ правилъ и *практическими упражненіями*—переводами съ русскаго на греческій языкъ, стараясь о томъ, чтобы эти элементарныя правила твердо усвоились учениками и теоретически и практически. Совсѣмъ, повидимому, наоборотъ велось дѣло въ К... гимназіи. Преподаватель старался ввести учениковъ во всѣ тонкости языка и грамматики. Эти тонкости заучивались учениками на память, но не усвоены ими на практикѣ, и результаты получились обратные, чѣмъ ожидалъ преподаватель: отвѣты учениковъ на экзаменѣ страдали погрѣшностями противъ элементарныхъ правилъ грамматики: этимологіи и синтаксиса“.

¹⁾ Sechster Brief, стр. 53.

²⁾ Erster Brief, стр. 7.

ключаетъ въ себѣ очень много *механическаго*, какъ объ этомъ свидѣтельствуешь и Визе ¹⁾). На родинѣ психологіи Локка и Гертли иначе и быть не можетъ. Равнымъ образомъ, и крайній утилитаризмъ въ англійскомъ воспитаніи не входитъ въ нашу идею свободнаго воспитанія. Для этого существуютъ профессиональныя школы. Похвально воспитывать характеръ и волю; но дѣлать это чрезъ научное воспитаніе, дѣлая науку орудіемъ и средствомъ, а не цѣлью, едва ли совмѣстимо съ понятіемъ научнаго воспитанія. Не даромъ англійскіе школьники принуждаются къ составленію латинскихъ стиховъ. Для воспитанія силы воли и характера это пригодно, какъ средство. Но мы все-таки на сторонѣ Визе, который говорить, что цѣль гимназіи состоитъ въ пробужденіи и развитіи научнаго духа ²⁾).

Такъ какъ самодѣятельность, на развитіи которой въ школьномъ воспитаніи мы настаиваемъ, вырабатывается чрезъ *практическія упражненія*, то на эти упражненія слѣдуетъ обратить особенное вниманіе. Нужно расширить употребленіе Сократовскаго метода, который, какъ было сказано, научаетъ овладѣвать пріобрѣтенными знаніями, дабы сдѣлать ихъ дѣйствительнымъ достояніемъ учащихся. Всѣмъ извѣстно, какъ непрочно и непродолжительны знанія механически усвоенныя.

Сократовскій методъ не только помогаетъ воспроизведенію тѣхъ знаній, которыя кажутся забытыми, но имѣетъ свойство, организующее эти знанія. Онъ требуетъ знанія и употребленія *логики*. Укажемъ, напримѣръ, на значеніе и могущественное дѣйствіе *классификаціи* для организаціи знаній, для удержанія ихъ въ памяти и для воспроизведенія, когда послѣднее бываетъ нужно; равнымъ образомъ, укажемъ на широкое примѣненіе *аналогіи* въ воспроизведеніи знаній; наконецъ, укажемъ на значеніе приведенія изучаемыхъ явленій къ *причинамъ*, ихъ производящимъ. Еще Декартъ замѣтилъ, что это приведеніе явленій къ причинамъ помогаетъ воображенію и памяти. «Думаю, говорить онъ, что мнѣ легко будетъ обнять въ воображеніи все то, что открыто чрезъ приведеніе къ *причинамъ*; а когда всѣ причины будутъ приведены къ одной, то очевидно, что мнѣ нѣтъ нужды удерживать памятью всѣ знанія, ибо тотъ, кто умомъ дошелъ до причинъ, чрезъ одно напечатлѣніе на мозгу причины, можетъ снова легко возстановить всѣ изгладившіеся образы... *Это истинное искусство памяти*; истинный порядокъ состоитъ въ томъ, чтобы соста-

¹⁾ Achter Brief, стр. 83.

²⁾ Sechster Brief, стр. 58.

вить образы, которые стояли бы въ постоянной зависимости другъ отъ друга¹⁾. Тѣ же логическіе приемы, на которые указано нами, существенно важны и при приобрѣтеніи знаній въ цѣломъ рядѣ наукъ, особенно въ естественной исторіи (минералогіи, ботаникѣ и зоологіи), въ географіи, языковѣдѣніи, исторіи и друг. Но въ краткой статьѣ мы не можемъ входить въ подробности.

Среди практическихъ упражненій особенно выдающееся мѣсто занимаютъ сочиненія, или упражненія письменныя. Отъ нихъ по преимуществу ожидается проявленіе самодѣтельности учащихся, особенно если эти сочиненія пишутся въ классѣ. Здѣсь непосредственно требуется, чтобы каждый изъ учениковъ не только показалъ свои знанія по данной темѣ, но и обнаружилъ умѣнье владѣть этими знаніями. Кому неизвѣстно, что составленіе и написаніе сочиненія бываетъ настоящею пыткой для большей части учащихся и результаты получаются нерѣдко самые плачевные. Это зависитъ въ значительной степени отъ незнанія логики. Тѣ же самые логическіе приемы мышленія, на которые указано выше, весьма много облегчили бы ученикамъ составленіе сочиненій²⁾. Въ настоящее время выборъ и назначеніе темъ зависитъ отъ изобрѣтательности преподавателя, если только онъ не руководится какимъ-либо готовымъ „сборникомъ“ темъ. Но желательно, чтобы веденіе письменныхъ упражненій подчинено было извѣстной *логической* послѣдовательности и зависимости.

Логика стоитъ въ тѣсной связи съ психологіею, съ которою ученики также должны быть ознакомлены хотя въ краткомъ очеркѣ³⁾.

¹⁾ Oeuvres inédites de Descartes par *Foucher de Careil*. Cogitationes privatae, стр. 32. Въ настоящее время ненормально отнесено преподаваніе логики въ VII классъ гимназій. Это было бы нормально въ томъ случаѣ, если бы преподаватели совокупными силами (каждый въ своей наукѣ) практически знакомили учениковъ съ главными логическими приемами мышленія, наприимѣръ, тѣми, которые указаны выше. Въ противномъ случаѣ преподаваніе логики должно быть отнесено по крайней мѣрѣ въ V классъ.

²⁾ Мы говоримъ это на основаніи непосредственнаго наблюденія и опыта, когда на нашей обязанности дежало преподаваніе „теоріи словесности“ въ одной изъ женскихъ гимназій.

³⁾ Тотъ же депутатъ отъ учебнаго округа въ своемъ отчетѣ пишетъ объ экзаменѣ по *Методику* русскаго языка въ VIII классѣ женской гимназій: „Въ отвѣтахъ ученицъ оказалась особенно слабою психологическая сторона. На мой вопросъ объ умственныхъ способностяхъ ученица не могла назвать ни одной изъ нихъ кромѣ *ума*, употребивши этотъ терминъ въ самомъ общемъ неопредѣленномъ значеніи“. Нужно замѣтить, что въ VIII классѣ читается ученицамъ общая педагогика, трактующая о душевныхъ способностяхъ вообще и о познавательныхъ способностяхъ въ частности.

Мы думаемъ, что все это должно способствовать развитію въ учащихся „научнаго духа“, о которомъ говоритъ выше Визе, и подготавливать будущихъ самостоятельныхъ дѣятелей на поприщѣ различныхъ специальныхъ наукъ, смотря по наклонностямъ учащихся. Мы совершенно согласны съ англійскою методою по отношенію, напримеръ, къ изученію въ школѣ естествознанія. „Школа, говоритъ Визе, въ Англіи считаетъ, что она исполнила свой долгъ, если въ юношѣ выработала способность наблюдать и умозаключать настолько, чтобы сдѣлать его способнымъ къ пониманію и изученію (естествознанія) на случай, если его собственная наклонность повлечетъ его въ эту область (занятій). Что это будетъ достигнуто, подтверждаютъ многочисленные примѣры среди первыхъ англійскихъ натуралистовъ“ ¹⁾.

Въ заключеніе скажемъ, что наиболѣе широкое развитіе самодѣятельности въ школьныхъ занятіяхъ будетъ, по нашему мнѣнію, благоприятствовать и нравственному развитію учащихся. При школьномъ самодѣятельномъ трудѣ будетъ переживаться воспитанниками пріятное чувство самоудовлетворенности, если этотъ трудъ будетъ успѣшнымъ. Это пріятное чувство удвоится при одобреніи исполненнаго труда со стороны учащихся. Черезъ это будетъ поддерживаться подъѣмъ духа воспитанниковъ и энергія къ труду. Быть можетъ, черезъ это мы достигнемъ того, что склонность учащихся къ труду постепенно сдѣлается болѣе или менѣе привычною. Кромѣ того, черезъ самодѣятельность легче и скорѣе будетъ развиваться въ воспитанникахъ самосознаніе и сознаніе своей личности, особенно если эта самодѣятельность найдетъ справедливую оцѣнку, а на этой почвѣ удобно заниматься развитіемъ *благородныхъ* чувствъ въ юношествѣ. Но о нравственномъ воспитаніи мы не имѣли въ виду здѣсь говорить обстоятельно.

О. Зеленогорскій.

