

Василий Водовозов

**По поводу влияния немецкой
педагогики на наши школы**



Василий Иванович Водовозов

По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=22806329

Аннотация

«Я должен прежде всего предупредить вас, милостивые господа, что не думаю по поводу избранной нами темы разбирать статьи Толстого, что Толстой имеет свой взгляд на элементарное образование, в силу которого держится той, а не другой системы, для меня это в настоящем случае не важно. Пусть до этого взгляда автор дошел опытом, знанием, изучением детской природы...»

Василий Водовозов

По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы

(реферат)

Я должен прежде всего предупредить вас, милостивые господа, что не думаю по поводу избранной нами темы разбирать статьи Толстого, что Толстой имеет свой взгляд на элементарное образование, в силу которого держится той, а не другой системы, для меня это в настоящем случае не важно. Пусть до этого взгляда автор дошел опытом, знанием, изучением детской природы. Другие точно так же – опытом, знанием, изучением детской природы – могли прийти до другого взгляда. Конечно, нет ничего желательнее, как чтобы мнения тут совершенно свободно высказывались и применялись к делу для выяснения истины; но разработка и применение личных взглядов есть частное дело, тут человек может выйти и не выйти из своего муравейника. Нам важнее коснуться другого более общего вопроса, который статья Толстого затрагивает лишь отчасти. Этот вопрос высказывался многими и, наконец, установился в следующих ходячих, совершенно неопределенных фразах: «В воспитании мы долж-

ны быть самостоятельны, а не следовать слепо немцам: что может быть годно для немцев, того не переварят русские дети».

Г-н Страннолюбский объяснял в своем реферате, что новые методы, господствующие в Германии, могут быть сами по себе превосходны, но что их не всегда можно применить к условиям русской жизни, и если взять во внимание эти условия, то придется начать такое вычитание, при котором из целой суммы не останется ничего или останется очень немного. Если бы вопрос состоял только в этом, то он был бы значительно упрощен, и отвечать на него было бы не трудно. Но у нас в обществе господствует сомнение: действительно ли пригодны *вообще* эти новые методы? Не есть ли это только произведение немецкого хитроумия – тот же мертвый формализм, но лишь подкрашенный в свежий цвет самостоятельного развития? И эти сомнения имеют свое основание. Странно, однако, как могло это произойти? По всем наукам у немцев мы находим громкие имена, в авторитете которых нисколько не сомневаемся, и довольно назвать Риттера, Гумбольта, Шлоссера, Гервинуса, Гельмгольца, Либиха, чтобы всякий нимало не затруднился подражать им и следовать, если не во всех частностях, то в общем направлении. Немцы служат нам несомненными образцами во всяком научном исследовании. Что ж, может быть, они сплошали только в педагогике и одна педагогика идет у них вразрез всем тем разумным методам, которыми так высоко постав-

лены у них остальные науки? Одна педагогика их так дурно себя зарекомендовала, что «немецкая система», «немецкий метод» стали уже порицательными. Тут явно какая-то несообразность: не может один и тот же ум так раздвоиться, чтобы, выказав громадную силу в общем движении своей деятельности, явиться совершенно бессильным на одной точке этого же движения, образующей с другими точками прямую линию. Нет, мне кажется, что совершенно наоборот: если обратить внимание на сущность дела, новейшая немецкая педагогика находится в самой тесной связи с остальной немецкой наукой, и новые методы обучения представляют только применение к делу воспитания того же индуктивного метода, которому так строго следует наука, прежде чем начать строить дедуктивно. Да и что значит «немецкая система»? Если взять это слово в общем смысле, а не в каком-нибудь отдельном применении, то оно будет значить то же, что, например, немецкая, французская, английская наука, то есть не какую-нибудь особенную науку или систему, а систему вообще, насколько она разработана немцами. И действительно, тут не окажется никакой собственно немецкой системы. Как первый представитель новейшей педагогики, швейцарец Песталоцци был ревностным последователем Руссо, так и потом немцы методически разрабатывали способы обучения, например француза Жакото, англичанина Карстера, и другие английские и американские системы рядом со своими собственными. Я сказал, что в разработке новых методов вооб-

ще видно направление современной науки. Какие ее требования? Дух свободного исследования, критики взамен подчинения авторитету, наблюдение, изучение факта, материала науки, предшествующее всякому выводу и группировке, строгая логическая последовательность в переходе от низших ступеней системы на высшие и в размещении фактов по рубрикам этой системы.

Точно так же и в педагогике резко поставлен вопрос: учить ли в том смысле, чтобы дети, положим, сознательно усваивали готовое, заданное учителем, без всякого их участия, или устроить дело обучения так, чтобы дети *путем наблюдений и размышлений сами доходили до известного знания*, причем преподаватель только облегчал бы их труд, предлагая факты для наблюдения и направляя вопросами к общему выводу? Нетрудно доказать, что новые методы стремятся удовлетворить этой последней цели, согласной и с требованиями научного исследования. Так, в школы вводят наглядные беседы, наглядное обучение. Не будем покамест говорить о многих недостатках, какие замечаем при введении этого предмета в школы, но общая цель его совершенно разумная. Эта цель – проверить первые детские наблюдения, уже сделанные вне школы, дополнить и обобщить их согласно первому развитию детских понятий, дать детским понятиям, так сказать, первую логическую научную установку. Люди, не видящие этой цели в наглядном обучении (мы разумеем здесь лишь начало курса, первый год элементарного

обучения), обыкновенно спрашивают: зачем учить детей тому, что они отлично знают? К чему добиваться от них, что стол, например, четырехугольный, печка каменная и пр.? Заметим, что здесь преподаватель ничему не учит, а только дает детям случай высказать свои суждения, исправлять их и приводить в порядок, что важно и для упражнения в языке.

Дети, конечно, судят логически, но их суждения отрывочны и бессвязны и вообще таковы, что на этих суждениях еще нельзя строить никакого прочного знания. Без сомнения, сельский мальчик может знать о зверях, птицах и других близких ему предметах природы иногда более, чем его учитель, даже прошедший полный курс естественных наук в университете: но что ж из этого? Его знание все-таки остается бесплодным и нисколько не избавляет его даже от самых грубых суеверий: значит, важно здесь не количество знаний, а важна их внутренняя связь, и вся сила заключается в том способе, в методе, по которому мы их усваиваем и приводим в порядок. Во всяком знании мы различаем две стороны: *наблюдение* и *вывод*. Для полноты и точности наблюдения необходимо знать те стороны, около которых группируются различные свойства предметов (материал, форма, назначение и пр.), и уметь различать в этих свойствах существенное от случайного. Для вывода необходимо сравнивать предметы по их признакам, чтобы через совпадение этих признаков доходить до известной обобщающей мысли. Занимаясь этим с толком, преподаватель, так сказать, вновь проходит

с детьми путь, которым они первоначально приобрели знания, но теперь этот путь освещен светом и ведет к общей определенной цели. Новое здесь заключается в логической нити, связывающей разбросанные зерна понятий, в усвоении первых логических ступеней, по которым понятия восходят от частного к общему. Это и есть начало метода, без которого знание бывает совершенно бесплодным. Последовательный метод восхождения от частного к общему, от наблюдения к выводу должен быть проведен во всех предметах элементарного обучения. Он важен не потому только, что способствует основательному усвоению знаний, но и сам по себе. Допустим даже, что по другому способу дети скорее научились бы грамоте, арифметике и проч., но тут дело не в скорости. Учась последовательно, *дети незаметно усваивают сам метод изучения*, а это и есть первое, главное, самое необходимое из всех приобретаемых ими знаний. Ту же последовательность находим мы и в звуковом способе письмо-чтения: 1) слуховое наблюдение и сравнение звуков в словах; 2) письменные знаки звуков, наблюдение и сравнение их начертаний; 3) чтение по печатному шрифту, наблюдение и сравнение печатных букв с письменными. В арифметике способ Грубе также удовлетворяет этому методу. Он, конечно, может быть различно видоизменен, упрощен; но сущность должна остаться та же: 1) наблюдение чисел и числовых отношений в предметах; 2) последовательность в переходе от меньших к большим обобщениям.

Из предыдущего, кажется, ясно, что новые методы имеют прочное основание; в них научные требования совершенно сходятся с педагогическими. Но отчего же происходит такое к ним недоверие? Причиной этого, конечно, отчасти бессознательная привычка и приверженность к старому, служащая помехою во всяком начинающемся деле, – мы говорим *бессознательная*, потому что она имеет неодолимую силу даже в людях, которые вполне понимают превосходство нового. В этом случае, признавая новое в теории, эти люди на практике находят сотни причин, почему новое должно считать неприменимым; тогда как другим это применение, может быть, дается без малейших усилий. Другая и более важная причина заключается в неудачном или непоследовательном применении новых методов, и не только у нас, но и в самой Германии, и не только в Германии, но и в других странах.

Можно сказать, что в большинстве случаев, если исключить некоторые образцовые школы, мы находим везде множество недостатков в этом применении, так что приходится повторять пословицу: «Славны бубны за горами». Замечательно тут еще одно довольно странное явление, что даже те люди, те педагоги, которые теоретически знакомы с делом преподавания, часто оказываются мало способными провести какие-нибудь общие основания в этом деле, бросить какую-нибудь живую мысль. Это кажется странным, но оно естественно происходит оттого, что общие психологи-

ческие основы человеческой природы хотя, конечно, известны, но не настолько разъяснены, чтобы могли служить вполне руководящим началом при применении дела к практике, когда известное лицо сталкивается с самою действительностью; когда приходится иметь перед собою разнообразие материала в детской природе, то бесчисленное множество фактов, наблюдений до того спутывают человека, что он теряет часто руководящую нить и часто готов частное принять за общее.

Что касается собственно немецкой педагогики, то, действительно, в ее применении можно найти много странностей и нелепостей. Если Толстой указывает, что учат, что выше, что ниже, где правая, где левая сторона, так это все-таки полезные знания, потому что действительно многие из народа, не только дети, но и взрослые, не вполне ясно это себе представляют; даже извозчику иной раз говоришь: ступай налево, а он направо заворачивает. Это еще ничего, а вот если бы кто-нибудь задал детям такую тему: представить, как будет счастлив француз, изгнанный из Франции, когда он поселится в Пруссии.

Мне скажут: «Кто же задаст такую сумасшедшую тему? Никто не задаст». А вот я возьму недавно вышедшую книжку – правда, для гимназий, – в которой есть такая тема: «Сельский старшина старается успокоить утешительною речью свою общину, которая вследствие уничтожения Нантского эдикта в 1685 г. бежит из Франции и переселяется в

Пруссию». Я еще упростил тему, а здесь надо представить старшину, общину и Нантский эдикт. Эта книжка – «Темы и планы для сочинений» Холевиуса. Здесь встречается и множество других подобных тем. Предлагается решение вопросов – особенно это пригодно для русских детей: «Почему Италия есть страна, которая влечет к себе немцев?» и далее: «Лица в немецкой поэзии», «Сравнение времен года с темпераментами». Что тут можно сказать, кроме общих фраз? Еще: «Заключает ли „Мария Стюарт“ Шиллера доказательства того, что поэту свойственна была некоторая склонность к жестокости?», «Любовь к родине и стремление вдаль, по-видимому, противоречат друг другу, однако основаны на одном и том же влечении человеческой природы».

Этих тем уже достаточно, чтобы показать, какую нелепую болтовню и какими нелепыми мудрованиями могут задаваться дети при их выполнении. Но как ни нелепа книжка по своему содержанию, вы в ней найдете все-таки известный метод, известную разработку темы по логическим ступеням, и если бы это наполнить хорошим содержанием, таким, которое бы давало возможность самостоятельной работы со стороны учащихся, то, пожалуй, собственно разработка тем стоила бы подражания.

Прежде чем коснуться некоторых недостатков вообще и неприменимости некоторых сторон немецкой системы, немецких методов в частности, я хочу для сравнения коснуться вопроса о том, как разрабатывается научная система

вообще, ученая и педагогическая, у разных народов: у англичан, французов и, наконец, у немцев. Разумеется, по недостатку времени это будет только очень краткий, неопределенный очерк, но я надеюсь, что мысль мою поймут.

У англичан и американцев мы замечаем стремление сократить систему, группируя факты преимущественно около тех вопросов, которые имеют практическое значение в действительной жизни. Можно сказать даже, что такая система, как теория Дарвина, которая может иметь самое широкое обобщение, могла, в сущности, выработаться только на английской почве; источником ее во многих отношениях служат те изменения и усовершенствования пород, которые представляет английская промышленность, а с другой стороны – та борьба за существование, которую ведут англичане, сталкиваясь с другими народами.

У французов мы, напротив, видим стремление к расширению системы, стремление по возможности выйти из ее границ, очерченных фактами, чтобы блеснуть какою-нибудь общею идеею.

У немцев главная забота – установить систему, разработать ее в подробностях, распределяя с точностью все факты по логическим рубрикам. Можно сказать, что только немцы способны заниматься системою для системы, не имея в виду какого-либо особого применения ее к жизни, – только немцы могли в своем крайнем беспристрастии, выйдя из отвлеченных сфер мышления к действительности, сказать, что все,

что действительно, то и разумно.

О русских в этом отношении, конечно, разве только можно сказать пока – и это будет вовсе не шутка, – что у нас преобладает система бессистемности, если можно так выразиться. Русский человек в этом отношении как народ развивающийся, как молодая нация, какую ее привыкли представлять, подвергается еще отовсюду самым различным влияниям, отовсюду собирает, так сказать, материалы для своего нравственного развития. Мы замечаем в нашей исторической жизни, что везде, где только приходилось действовать русскому, он чрезвычайно легко подчиняется влияниям чуждой жизни: где-нибудь в киргизских степях он делается киргизом, принимает обычаи, говорит по-киргизски; в якутской области русский также усваивает обычаи якут, говорит по-якутски, как в нашем высшем обществе принимают французские обычаи и язык. Но что же из этого? Кажется, русский должен бы был совершенно исчезнуть, уничтожиться, а в результате оказывается, что все-таки исчезает не русский, а исчезает якут, киргиз и остается все тот же русский крестьянин, русский барин.

Точно так же и в нравственном развитии: мы подвергались всевозможным влияниям, и, конечно, нечего жалеть, что мы не остановились на одной какой-нибудь системе, а переходим от одной к другой, как будто бы мы хотели испытать на деле годность каждой системы. Все-таки в утешение нам можно надеяться, судя по результатам нашего раз-

вития, что русский ум при этом, переходя от одной системы к другой, при постоянном отрицании этих систем, все-таки в конце концов остается победителем, хотя до этой победы он, может быть, дойдет задним ходом, по пословице: «Русский человек задним умом крепок». Эта пословица обнадеживает нас, что мы все-таки ничего не забудем, а при такой широкой памяти, быть может, что-нибудь и выработаем.

Теперь я обращаюсь к подробностям. Какие же выводы, какое практическое применение выносят англичане из своей системы собственно для школы, для образования? 1) Крайнее упрощение преподавания через взаимное обучение, как это мы видим в системах Белля и Ланкастера, которые до сих пор там в ходу; 2) обилие превосходно придуманных наглядных средств для усвоения результатов науки: довольно вспомнить хоть хрустальный дворец, в котором находятся громадные изображения допотопных животных и пласты земли, представленные наглядно в самом саду, египетский, ассирийский, греческий храмы, помпейские комнаты, амфитеатр и т. д.; 3) распространение в совершенстве технических знаний, чему способствует сама жизнь; наконец, компендиумы или своды знаний, чрезвычайно распространенные у американцев и отчасти у англичан, своды знаний, изложенных кратко и необыкновенно точно, не столько в последовательной педагогической системе, сколько в виде задач для будущей самостоятельной разработки. Я уже не говорю о внешнем устройстве школы, которое во многих от-

ношениях, особенно у американцев, превосходно благодаря тем громадным суммам, которые жертвуются Соединенными Штатами на народное образование. Я мог бы еще указать на значение чисто национальное народной школы, конечно, достойное подражания.

Те, которые хотят у нас обучение грамоте ограничить чуть ли не чтением псалтыри, могли бы в этом отношении с пользою обратить внимание на это направление американской школы, так как мы охотно подражаем и американцам. В Америке школа стремится стать общеобразовательною, не только в смысле научном, но и в смысле общественном, то есть там стремятся так поставить народную школу, чтобы она давала образование не для одного крестьянского сословия, а для всех – для богатых и бедных, знатных и незнатных – одинаково.

Но, с другой стороны, в слепом подражании англичанам или американцам было бы не менее нелепого, чем в подражании немцам, потому что что хорошо при одних условиях жизни, то может быть совершенно неприменимо при других. Возьмите хоть такой пример, собственно не из народной школы, а из среднеучебных заведений: мне случалось разбирать американские учебники или хрестоматии, прекрасно составленные, но чрезвычайно оригинальные: в них всё подобраны отрывки из речей ораторов, имеющих общественное значение, знаменитых английских, американских политических деятелей. Отрывки эти подобраны так, что они в

одно и то же время и представляют хорошие образцы красноречия и дают очень искусно составленный общеобразовательный материал, – каждый из них касается какого-нибудь такого вопроса, который имеет общечеловеческое значение. Если бы что-нибудь подобное применить у нас, то понятно вышла бы величайшая болтовня и фразерство в школе, потому что подобные образцы хороши тогда, когда они берутся из той среды, среди которой находится школа.

Точно так же компендиумы знаний, краткие руководства, представляющие преимущественно одни результаты знаний, нам навредят, потому что так устроена там самая жизнь, что каждому приходится самостоятельно работать головой; самая жизнь постоянно требует знаний, на каждом шагу учащийся сталкивается с теми вопросами, которые кратко объясняются в этих руководствах; следовательно, он постоянно имеет повод к самостоятельной проработке их. У нас вряд ли бы подобные краткие руководства имели успех; у нас необходима более школьная, более неторопливая разработка знаний, и наших учащихся еще долгое время надо будет возбуждать к этой самостоятельности.

Что касается французской системы, французского крайнего стремления к блеску, к эффекту, то в этом, конечно, слабая сторона французского ума, особенно относительно школьного дела. Тут заимствовать у французов нечего: французское влияние на школу уже достаточно выразилось в том пошлом направлении, что учащихся дрессировали лишь

для выставки, для театральных дебютов перед посетителями, чтобы они и потом в жизни умели разыгрывать приличную комедию. Но, с другой стороны, стоит обратить внимание на живость французского ума, на умение французов в ярких противоположностях выяснить идею и, допуская легкую игру фантазии, наглядно указать все последствия этой идеи.

Это искусство популяризировать научную истину вполне заслуживает подражания; только, разумеется, в школе нельзя ограничиться подобными приемами, потому что в школе необходимо не просто выяснить сущность какого-нибудь знания, но и разработать его с учащимися.

Теперь мы переходим к немецкому направлению. В стремлении немцев разрабатывать систему для системы заключается и их сила, и их недостаток. С одной стороны, такая чисто научная разработка системы важна и необходима. Немцы впервые, держась нового направления науки, разработали в общих основаниях и лучшие педагогические методы. В этом отношении не мы одни им подражаем, а им также подражают и американцы и англичане, например методу наглядного обучения и пр.

Немецкая педагогическая система, в ее основных началах, как она является у лучших представителей немецкой педагогики, совершенно согласуется с духом английской и американской жизни; но она не вступает в явное противоречие и с духом какой-либо другой жизни, потому что держится общечеловеческих начал, более или менее признаваемых по-

всюду, где люди уже вышли из их первобытной дикости. Но эта сама по себе разумная система может быть слишком искажаема в ее применении в школе. Недостатки отчасти заключаются в самом способе ее разработки, отчасти вытекают из некоторых внешних, чуждых школе влияний.

Вообще надо заметить, что сами немцы менее других воспользовались теми разумными началами, которые они выработали. Возьмем хоть клерикальное направление школы: немцы горячо стояли против него – доказательством служит Дистервег, который всю жизнь боролся с ним, – и между тем нигде оно не осталось в такой силе, как у немцев, а в Америке борьба с ним принесла свой плод: школа совершенно отделена от церкви.

Недостатки собственно системы немецкой вот в чем заключаются:

- 1) в неправильной индукции;
- 2) в искусственной, несколько сложной систематике;
- 3) в искусственном соединении различных частей обучения. Что касается неправильной индукции, мне довольно привести один пример Гразера. Гразер чрезвычайно много сделал для письмо-чтения. Он первый провел мысль, что надо начинать с письма и при этом обращать все внимание на форму букв, на выяснение форм. Он исходил из того наблюдения, что глухонемые узнают, что говорят, наблюдая движения губ и колыхания горла у говорящих; этот чисто частный случай он обобщил такую догадку, что первоначально,

вероятно, все народы придумывали начертания букв, соотносясь с движением губ при произношении звуков. Это повело к ужасным натяжкам; достаточно привести пример, как объяснялось происхождение буквы *i*. Вы растягиваете губы, произнося букву *i*, – это и есть одна черта, которая обозначает *i*. Но как же явилась точка? А вот как: вложите в рот палец и произносите *i*, – вы чувствуете, что конец языка коснулся конца пальца: это и есть точка.

Затем – искусственная, несколько сложная систематика: для этого приводить примеров не нужно. Можно взять любую немецкую книжку по наглядному обучению, и мы увидим слишком обширный материал, слишком усложненную систематику; возьмем даже из лучших, например известный курс Гардера: здесь мы видим отчасти ту же сложность системы, отчасти наклонность подводить все под известную искусственно придуманную схему; возьмем, например, первую главу: «Беседы с детьми, только что поступившими в школу» – о чем же? Спрашивается имя детей, прозвание их, возраст, занятия родителей и проч.

Отчего же надо начинать непременно с этого? Причина та, что дети только что поступили в школу и, значит, с ними надо беседовать об их родителях. Пожалуй, против таких бесед ничего в сущности сказать нельзя, но возведение их в систему всегда приведет к величайшим нелепостям.

Обласкав детей, учитель дружески может что-нибудь спросить об их родителях, о сестрах, в виде интимного раз-

говора; но если учитель из этих вопросов: кто твой отец? Кто твоя мать? и т. д. – сделает целую, искусственно и раз навсегда установленную систему, то проведение этой системы будет скорее стеснять детей, чем вызывать на откровенность.

Далее беседа обращается на школу и содержащиеся в ней вещи, причем систематически трактуется о материале, форме, цвете каждой вещи; затем о людях в школе. И так всякий раз – сначала о неодушевленных предметах или о животных, потом о людях. Быть может, с немецкими детьми возможно так беседовать, но с русскими такая система бесед может поставить учителя в смешное положение, особенно если он станет толковать о своих отношениях к детям: «Я учитель, вы ученики, вы должны меня слушать» и т. д.

Потом идут описания родительского дома, улицы и т. д., людей, живущих вокруг. Далее идет система чисто научная, то есть тут уже выясняются детям в порядке все предметы природы – царство животное, растительное и ископаемое, объясняются главные вопросы, подготовляющие к географии, так называемое отчизноведение, и, между прочим, вопросы, касающиеся физической географии. Тут уже все более согласно с требованиями научного развития и педагогическими; можно заметить только одно, что при этом дается слишком сложный материал.

Что касается искусственного соединения различных частей обучения, то мы должны остановиться на этом обстоятельстве несколько долее. Теперь во многих школах Гер-

мании следуют способу Фогеля и Беме, группируя все занятия грамотой около нормальных слов. Тут соединяют вместе метод наглядного обучения со способом Жакото, со звуковым способом Стефани и с методом письмо-чтения, которому следовал Любен. Таким образом, это сборный, эклектический способ, или синкретический, как его называют некоторые; он неудовлетворителен в том отношении, что здесь ради искусственного единства уничтожают во многом самостоятельное значение отдельных частей обучения, из которых каждая имеет свои требования; так, для звукового разбора необходима своя система упражнений, для письма – своя, для наглядного обучения – своя система.

И вот эти системы более или менее разрушаются только для того, чтобы дети занимались одним избранным словом; иначе говоря, тут все знания даются кусочками, случайно связанными, как стекла в калейдоскопе; к этой отрывочности упражнений присоединяется еще влияние старой рутины. Заботясь более всего о внешней выправке, многие германские педагоги, действующие в школе, обращают все обучение в какую-то капральскую муштровку, причем уже нет и вопроса о том, чтобы известная система свободно развивалась в детском сознании, – она разучивается по команде: *раз, два*, как отличное средство для умственной дрессировки, направленной к известным уже вовсе не педагогическим целям. Тут жизнь с ее веянием и закалом кладет свою печать на школы и калечит науку. Но новые методы, конечно, в этом

нисколько не виноваты. У нас это, если можно так назвать, дисциплинарное направление знания еще мало проникло в народную школу, хотя, может быть, кое-где и найдутся попытки подражания, без немецкой во всяком случае выдержки.

У нас замечаются другие недостатки в подражании немцам. Так, у нас, например, наполняли детские хрестоматии нравственными повестушками в протестантском клерикальном духе, вносили остоу системы, не выясняя ее духа и самого метода, которого следует держаться при ее построении.

Система, таким образом, казалась голою и сухою, и упущено было из виду то, что составляет самое главное, – те разнообразные умственные упражнения, при которых учащийся свободно и самодеятельно доходил бы до желательных результатов. Мы уже не говорим об излишней сложности упражнений, о мелочности дроблений, какие, например, предлагаются в предметных уроках Перевлевского, составленных по Песталоцци. Впрочем, эти недостатки подражания немецкой педагогике мы замечаем не только у нас, но и в других странах; так, в прошлом году, когда я посещал народные школы во Флоренции, меня поразил один предмет под названием «номенклатура». Я спрашиваю: «Что это такое? Нельзя ли присутствовать на уроке „номенклатуры“?» – «Да это, – говорят, – пустячки, так, от немцев взято». Я говорю: «Зачем же? Уж если это пустячки, так совсем не надо». Дело состоит единственно в том, что дети называют разные ве-

щи; например, им скажут: «Животные?», а они должны говорить: лошадь, корова, верблюд и т. д.; «деревья?» – тополь, липа, кипарис. Действительно, номенклатура – одни только названия и больше ничего. Но самый главный недостаток в том, что у нас мало где выясняют новый метод во всей его целостности и в самой сущности, а большею частью предлагаемы были лишь отдельные приемы для упражнений в письме, в чтении, заимствованные с немецкого.

Случалось и так, что даже приемы не выяснялись, а их предлагали уже готовыми в известных упражнениях, напечатанных в книжке. Преподаватели народных школ, заучив их, все-таки не понимали цели тех и других упражнений, а выполняли их механически, по образцу старого дробления.

Представьте себе теперь, что преподаватель без всякого смысла станет с детьми долбить: курица есть птица, доска – четырехугольная и т. п. Что из этого может выйти? Выйдет, что ребенок, знавший это до начала обучения, действительно перестанет понимать, что курица – птица, а доска – четырехугольная. Но опять спрашиваем: чем же тут виноваты новые методы? Нам, однако, скажут: если в самой Германии есть столько недостатков в применении новых методов, то как применить их у нас при наших более бедных средствах? Мне кажется, что применить их у нас, с одной стороны, легче, потому что мы так крепко не связаны старою рутинною системой.

Г-н Страннолюбский приводил в пример одну школу, где

учащиеся разбредлись после того, как их заставили свистать и жужжать по звуковому способу. Но когда в Германии в первой половине нынешнего столетия стали вводить метод Стефани, то произошло чуть не восстание: преподаватели были так перепуганы, что бросили новый метод или старались угождать и вашим и нашим, ухитрились соединить его со сло-гослагательным способом. Распространение звукового метода стоило самой ожесточенной борьбы, и до сих пор еще не везде ему следуют.

Не знаю, к какому году относится факт, приведенный г-ном Страннолюбским, но, вероятно, в промежуток времени между тем, когда он случился и когда был заявлен в нашем собрании, это звуковое свистение и жужжание уже успели распространиться по всей России.

Бывши нынешний год на учительском съезде в Оренбурге, я уже нашел, что преподаватели следовали звуковому способу и теперь жужжат и свистят не только русские, но и калмыки, и киргизы, и татары, посещающие русские школы. По заявлению преподавателей, этот прием сначала, действительно, казался родителям странным, но скоро они с ним помирились, особенно когда увидели результаты обучения. В иных местах, конечно, могла предстоять более трудная борьба, но не в этом главное затруднение.

Говорят, что новые способы более сложны, что неподготовленным преподавателям труднее их усвоить. Эта сложность, я думаю, значительно уменьшилась бы, если у нас бо-

лее обращали внимания на их сущность и строже их держались.

Успех всякого нововведения может быть, без сомнения, обеспечен тогда, когда явится твердое убеждение в его преимуществе и пользе, и в этом отношении, как мы уже заметили, нельзя не желать полной свободы мнений, соединенной с возможною свободой деятельности. Но если вы однажды сознаете, что известный способ обучения превосходит всякого другого, то уже необходимо строго его держаться, допуская в нем уступки и изменения лишь настолько, насколько этим не нарушается самая сущность метода.

По-моему, нет ничего безобразнее в педагогике, как смешение совершенно отрицающих друг друга методов: такие смешанные методы по своей невообразимой путанице никого не удовлетворяют – как вы соедините вместе долбление и самостоятельность мысли, веру на слово и сознательное усвоение предмета, основанное на его наблюдении, бессистемность и последовательность в выводах, подбор примеров на готовые обобщения и искание самых этих обобщений? Тут уже наверное простоты никакой не будет. Да и что такое простота? Просты ли старые методы? Бесконечные упражнения на слоги, механическое чтение и письмо, упражнения в арифметических действиях по готовым правилам – не думаю, чтобы все это было просто, когда преподаватели и учащиеся нередко бьются над этим целые годы, без всякого результата.

Если *простым* считать то, что понятнее, логичнее, что более согласно с сущностью предмета, с детской и с человеческой природою вообще, то, без всякого сомнения, лишь новые методы можно назвать *простыми*. В них, однако, надо отличать, как мы уже заметили, то, что принадлежит к самому методу, от того, что относится к его применению, – от той сложности и искусственного дробления, вводя которые немцы иногда умеют и живую систему обратить в мертвую логическую схему. Это должны всегда иметь в виду преподаватели по новым методам да, кроме того, помнить, что не в отдельных частных приемах все спасение.

Приемы могут быть бесконечно разнообразны, и на основании их нельзя считать кого бы то ни было изобретателем нового метода, как у нас делают сплошь и рядом. Это вредит в том отношении, что затемняет понятие самой сущности метода.

Надо, таким образом, хорошенько уяснить себе, что относится к самой сущности метода и что к случайным его применениям, которые могут быть хороши в одном случае и негодны в другом. При этом мы советовали бы также не слишком запугивать словами: «аналитический», «синтетический», «эвристический» и т. п.

Заметим, однако, что новые методы все-таки более рассчитаны на самостоятельность учителя, который тут не может буквально следовать книге, а должен сам придумывать упражнения и руководить ими. Разумеется, если полагают

возможным видеть пользу от преподавания и тогда, когда преподаватель обращается в машину, действующую совершенно бессознательно, то не может быть и вопроса о том или другом методе; но если преподаватель выкажет настолько способности, что ухитрится и по старому способу хорошо обучать детей и даже иногда сделать свое преподавание занимательным, то уже это служит несомненным ручательством, что он поймет новый способ и выполнить его удовлетворительно, потому что новый способ не есть какая-нибудь сложная машина, а, напротив, машина в высшей степени упрощенная, где вместо прежних ржавых колес – долбления, бессознательного подражания, однообразного выкрикивания и механического писания, страха розог и ручной расправы – действуют всего два колеса: живая детская восприимчивость и любовь к самодеятельности.

Новые методы имеют то важное преимущество, что постоянно возбуждают детей, а вместе с ними и учителя к самодеятельности. Добросовестный учитель волею-неволею становится художником и творцом. Даже при строгом выполнении указанных ему другими приемов он должен постоянно видоизменять и упрощать эти приемы по указанию самих детей, с которыми он ведет беседу.

Старинные методы мертвы: в их сфере невозможна никакая изобретательность. Мы согласны с тем, что есть немало затруднений в приложении новых методов; а встречаются и такие уклонения, которые действительно вредят педагогиче-

скому делу. Но какое же дело начиналось сразу в полном совершенстве? Это лишь в сказке Афина вышла готовой из головы Юпитера. Не будь этих не совсем удачных попыток, не было бы и последующего успеха.

Что касается того, что школа должна применяться к условиям жизни, к требованиям народа, то вряд ли это можно понимать так, чтобы для этого искажалась основная научная истина. Я начал учить по звуковому способу, – мне говорят: народ этим смущается, учите по слогослагательному. Я уступил, начал по слогослагательному, – мне кричат: «старики требуют *аз, буки, веди...*»

Я начинаю *аз, буки, веди*, – меня осуждают: зачем я начал с русской, а не с славянской азбуки. Потом от меня требуют, чтобы я сек детей, отпускал их во время учения на домашние праздники и работы.

Спрашивается: где предел подобным уступкам? Ведь всегда найдутся невежды, которые вновь чего-нибудь будут от меня требовать. И что выйдет из школы, если она пойдет на подобные соглашения? Надо уж быть последовательным: становясь народным в этом смысле, придется поддерживать веру в домовых, в леших, в кикимор.

Нет, я думаю, преподаватель с самого начала должен оградить себя от всех подобных вторжений: «Тебе кажется это неладно? Ну, хорошо, так учи же ты, а мне давай топор в руки. Что? Ты безграмотный? Ничему не научишь? И я, братец, топором ничего не вырублю, потому – не плотник. Вот

как ты возьмешь топор в руки и начнешь махать, я не буду тебе тыкать: стой! не так махаешь, не так рубишь. Я только посмотрю, как ты уже кончишь, как это ты обровнял бревно – хорошо ли? Хорошо – так мне что за дело, как ты махал? Ведь я в этом ничего не смыслю. Не суйся и ты в мое дело, а сначала подожди, посмотри, что из него выйдет. Тогда и суди меня».

Подобными рассуждениями преподаватель всегда может подействовать на толпу, а более смышленным он объяснит и сущность занятия. Когда же будут видны результаты его занятия, то и рассуждений никаких более не будет нужно. Тогда довольно указывать на эти результаты; народ не так бессмыслен, чтобы не понимать своей пользы. Пусть в первый год у преподавателя учеников убудет – ничего: на следующий год их прибудет вдвое.

В заключение в виде общего вывода из всего сказанного я здесь упомяну о тех условиях, при которых имеет смысл подражание немцам, англичанам или кому бы то ни было.

1) Применение к жизни вовсе не заключается в том, чтобы следовать старым, общепринятым мнениям. Мнения эти могут быть лишь случайными наростами, а вовсе не составлять чего-нибудь органического в народной жизни. С незначительным изменением ее содержания они бесследно отпадают.

2) При подражании новому методу необходимо выяснить его общие основания. Что касается его приложения на прак-

тике, то могут встретиться подробности прямо, во всей чистоте вытекающие из этих оснований, и такие, которые возникли из случайных условий жизни. В последнем случае, если бы они даже не были грубым искажением вполне разумного начала и превосходно выясняли сущность метода и служили поучительными образцами, они могут быть применяемы лишь с существенными изменениями.

3) Применять к жизни – значит, не касаясь общих оснований метода, если он разумен, выбирать для упражнения по этому методу содержание, соответствующее окружающей жизни, и саму систему сокращать или расширять согласно со степенью развития учащихся. Лучшие приемы, конечно, могут быть усвоены через подражание, однако при их приложении необходимо сообразоваться со свойствами народного ума, избегая всякой схоластики и педантизма.

4) В подражании германским методам, кроме того, надо избегать бессодержательной и искусственной систематики, тех именно упражнений, которые основаны на голых отвлечениях, на одних логических схемах, а не служат к живому усвоению живых явлений.