

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

«ГЛАВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГА ИМЕЕТ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА»: К 165-ЛЕТИЮ В. П. ВАХТЕРОВА

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8Вахтеров В. П.

Имя Василия Порфирьевича Вахтерова хорошо известно отечественным педагогам. Объединяющим и руководящим принципом в педагогике В. П. Вахтерова (1853–1924) стала идея развития личности воспитанника, определившая подходы к созданию «новой педагогики», признающей стремление к прогрессивному развитию основой человеческой природы и требующей самого бережного отношения к природным наклонностям и стремлениям ребенка.

Ключевые слова: Вахтеров В. П.; эволюционное развитие; развитие личности; развивающая педагогика; история педагогики.

A. V. Utkin

«THE MAIN VALUE FOR THE TEACHER IS THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE PUPIL»: THE 165-th ANNIVERSARY OF V. P. VAKHTEROV

The name of Vasily Porfiriyevich Vakhterov (1853-1924) is well known to domestic teachers. The unifying and guiding principle in V. P. Vakhterov's pedagogy was the idea of development of the pupil's personality, which determined the approaches to the creation of "new pedagogy", recognizing the desire for progressive development as the basis of human nature and requiring the most careful attitude to the natural inclinations and aspirations of the child.

Key words: V. P. Vakhterov; evolutionary development; the development of personality; developing pedagogy; history of pedagogy.

По книгам и учебникам выдающегося педагога-просветителя Василия Порфирьевича Вахтерова училось не одно поколение российских учеников рубежа XIX—XX столетий. Считая, что главный недостаток современной ему педагогики — отсутствие руководящей общей точки зрения, Вахтеров в 1913 г. в одном из самых популярных своих трудов следующим образом характеризовал состояние педагогической науки и отражаемой ею педагогической реальности: «...бесконечное разнообразие и хаотическая разбросанность ошеломляют. Современная педагогика представляет собою поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В современной педагогике нет основы, которая отражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано, противоречиво. Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое. Словно кто разорвал педагогику на отдельные мелкие части. И чтобы внести какой-нибудь порядок в эту область, все отдельные части, из которых слагается теория педагогики, должны быть объединены в одном общем синтезе. Необходим широкий принцип, всеобъемлющий и связующий все частные цели, методы и материалы; нужно начало, которое объеди-

няло бы и организовало бы и в мыслях, и в действительности, и в теории, и в практике всю совокупность разнообразных элементов педагогики»¹.

Таким широким, объединяющим и руководящим принципом в педагогике В. П. Вахтерова стала идея развития личности воспитанника, определившая вектор научного поиска и всего жизненного пути выдающегося ученого, организатора и популяризатора науки.

Родился Василий в семье Порфирия Михайловича Пестровского, сторожа Арзамасского духовного правления (отсюда фамилия Вахтеров). Начальное образование получил в семье и в семилетнем возрасте был отдан в Арзамасское духовное училище (1861—1866), где, проявив способности к арифметике, грамматике, латинскому и греческому языкам, увлекся русской литературой и психологией. В 1867 г. он продолжил обучение в Духовной семинарии Нижнего Новгорода.

Годы обучения в Духовной семинарии совпали с народническим движением: крестьянская реформа 1861 года не решила многих вопросов, и поиски возможных вариантов дальнейшего развития страны активно обсуждались в образованном обществе. Основой идеологии народничества стали идеи общинного социализма, но так как народничество не было однородным, то взгляды на пути построения «общинного социализма»

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М.: Из-е Тов. И. Д. Сытина 1913. Т. 1. 582 с. С. 8.

были самые разные — от либеральных пропагандистских до радикальных анархистских и революционных. Именно в это время молодой семинарист Василий Вахтеров делает нравственный выбор, считая, что лучшей формой практического служения народу является деятельность народного учителя¹. Не завершив обучения на последнем курсе семинарии, он сдает экзамены и, получив назначение, уезжает учителем в небольшой городок Васильсурск, расположенный на правом берегу реки Волги при впадении в нее реки Сура, а вскоре — в уездное училище в Ардатове, в которых работает по 1874 год.

После окончания курсов Московского учительского института В. П. Вахтеров в течение 15 лет работает в системе народного образования Смоленской губернии (1875—1890). Блестящий ум, способность к глубокому анализу педагогической действительности, великолепные организаторские способности определяют его движение не только в профессиональной, но и административно-управленческой деятельности в системе образования. Он занимает должность учителя-инспектора, становится председателем педагогического совета прогимназии, членом училищного совета Духовщинского народного училища, затем инспектором народных училищ четырех уездов Смоленской губер-

нии (1881—1890). В 1890—1896 Вахтеров — инспектор народных училищ Москвы, принимающий активное участие в деятельности Московского комитета грамотности, член комиссии по народному образованию Московского губернского земства (1894—1900). В это время он ведет пропаганду всеобщего обязательного начального обучения, выступает за расширение школьной программы, участвует в организации школ и внешкольных учреждений для рабочих, является одним из организаторов народных библиотек, воскресных школ, кампаний помощи голодающим, ведет активную публицистическую деятельность².

В 1894 г. в качестве товарища председателя Московского комитета грамотности В. П. Вахтеров выступает с докладом «О всеобщем обучении», содержащем резкую критику программ Министерства народного просвещения. После этого доклада ему пришлось оставить службу. В 1896 он был вынужден подать в отставку и с этого времени — почти не обремененный официальными обязательствами — полностью уходит в общественно-педагогическую деятельность, руководит временными педагогическими курсами для учителей и учительниц в разных губерниях; читает публичные лекции по педагогике; руководит школами и

¹ Мосин О., Мосина С. Педагог-просветитель В. П. Вахтеров. Генеалогическая база знаний: персоны, фамилии, хроника. Режим доступа: URL: <http://baza.vgdru.com/11/69789/?pg=0>

² Вахтеров Василий Порфирьевич. Электронная библиотека ГНПБУ. Режим доступа: URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/vahterov/>

курсами для взрослых при Тверской мануфактуре, сотрудничает с изданиями «Русские Ведомости», «Русская Мысль», «Образование», «Вестник Воспитания», «Русская Школа», «Саратовская Земская Неделя» и др. В эти годы он работает редактором школьной и народной литературы в издательстве И. Д. Сытина, составляет «Букварь» для народной школы, брошюры о сельских библиотеках. В это время издается несколько его учебников и книг для детей и народа; им составляются доклады по вопросам народного образования, издаваемые затем московским земством; редактируются некоторые издания Московского комитета грамотности. Важнейшими и широко обсуждаемыми работами В. П. Вахтерова становятся: «Внешкольное образование народа» (М., 1896); «Всеобщее обучение» (М., 1897); «Народные чтения» (СПб., 1897); «Нравственное воспитание и начальная школа» (М., 1900); «На первой ступени обучения» (3-е изд., 1904), хрестоматия для классного чтения «Мир в рассказах для детей» (ч. 1—4, 1900—1905)¹.

Хрестоматия «Мир в рассказах для детей», (четыре книги — для каждого года обучения в начальном училище), которую он составил вместе с женой Э. О. Вахтеровой, заслуженно

считалась одной из лучших учебных книг в России, особенно удачным в ней оказался природоведческий материал. Эти книги, начиная с публикации первой в 1900 г., за два десятилетия выдержали по несколько десятков изданий.

М. В. Богуславский и К. Е. Сумнительный подчеркивают: «Книги «Мир в рассказах для детей» представляли собой несомненный шаг вперед. Они были построены на основе предметного обучения, на принципе наглядности и содержали в себе не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение которого требовало самостоятельной работы учащихся, проведения опытов, применения разнообразных методических приемов... Если бы Вахтеров ничего не создал и ничего не оставил нам, кроме этих замечательных книг, то их одних было бы вполне достаточно, чтобы увековечить его имя в истории педагогики»².

Масштабы его педагогической деятельности и круг исследуемых им вопросов постоянно расширяются. В начале XX века Вахтеров все мощнее заявляет о себе не только как методист. Он дает теоретическое обоснование развивающей педагогике и вы-

¹ Вахтеров Василий Порфирьевич. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон 1890—1907. Режим доступа: URL: <http://endic.ru/brokgause/Vahterov-vasili-porfirevich-51519.html>

² Богуславский М. В., Сумнительный К. Е. Уважая в ребенке личность / В кн.: Вахтеров В. П. О новой педагогике — сост., вступ. ст., прим. М. : ООО Издательский дом «Карапуз», 2008. 313 с.

ступает как автор социально-ориентированной педагогической концепции, которую формулирует в трех тезисах:

1. Нельзя презирать образование и в то же время рассчитывать на производительность страны... Сила страны не в пространстве, даже не в числе жителей, а тем менее в количестве войск; сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных, стойких деятелей, а это дело образования и воспитания.

2. У демократии нет более важной задачи, как с детства воспитать в людях общественные стремления, с малого возраста приучать подрастающее поколение жить и действовать в сотрудничестве с другими и развивать таким образом общественность, способности к общественной организации, единению, солидарности.

3. Идея развития требует примирения между интересами личности и общества. Не выбирать между подготовкой к современной социальной среде и удовлетворением личного стремления к развитию будет воспитатель, а согласовывать оба эти требования¹.

В.П. Вахтеров приходит к убеждению о том, что все отдельные элементы, методы, приемы, цели, программы в педагогической теории удобнее всего объединяются идеей развития. «Развиваться — значит учиться подчинять низшие побуждения высшим, сделав их центром, вокруг которого

располагаются все остальные, — это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освободить себя... от деспотизма своих низших страстей и прихотей»². Воспитатель, по глубокому убеждению ученого, не должен навязывать детям этических догм, его задача — создавать такую среду, в которой дети сами в общих играх, затеях, работах, увлечениях, в столкновении интересов, «самолюбий» учатся жить в обществе, устанавливая правила элементарного общежития.

Найти свое призвание, по В. П. Вахтерову, значит найти свое настоящее место в мире людей, найти свой любимый труд, обеспечить себе наиболее успешную и плодотворную работу, «найти русло, являющееся самым естественным и удобным для проявления нашей творческой энергии»³. При этом ученый считал крайне важным научное изучение развития ребенка, в первую очередь с позиций педагогики и психологии, с учетом данных изучения его биологами и представителями других наук о человеке. Изучение должно быть не только в статике, но и в динамике, не только в физическом, но и в умственном, и нравственном отношениях.

Исходя из основных положений развивающей педагогики, В. П. Вахтеров считает, что «развитие ребенка является результатом двух фак-

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. изд. 2-е, испр. и доп.. М. : Тип. И. Д. Сытина, 1916. Т. 1. 592 с. С. 5, 21, 48.

² Там же С. 153.

³ Там же. С. 161.

торов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка — вот задача воспитания»¹. Следуя данной логике, помощь ребенку в реализации стремления к развитию является главным условием воспитания и прогресса в человеческом обществе.

Важное место в педагогическом творчестве В. П. Вахтерова занимают проблемы формирования содержания образования, выбора способов обучения, организации учебной работы, обеспечения преемственности в обучении и реализации межпредметных связей. По его мнению, первое место в ряду изучаемых наук должны занимать предметы, изучающие природу, — описательные, опытные и естественные науки. Разрабатывая предметную область дидактики как самостоятельной отрасли педагогики, В. П. Вахтеров понимает процесс обучения как одновременное развитие ума, чувства и воли, где главное место принадлежит уму, настаивает на необходимости осмысления эмпирических данных о процессе обучения. «Методика в последнее время сделала огромный шаг вперед. Экспериментальная психология, дидактический опыт дали

нам множество фактов и обобщений, совершенно не известных педагогам прошлого»², — писал он, анализируя множество способов и приемов, повышающих познавательную активность детей и способствующих их общему развитию (схемы, графики, простейшие опыты и т. д.).

У В. П. Вахтерова, как почти у всех сторонников развивающей педагогики, четко проходит мысль о ненасилии над ребенком, внутреннем стимулировании, возбуждении интереса к учению³.

Наиболее яркой страницей в летописи общественно-педагогического движения и учительства в России, явились события, происшедшие под воздействием первой русской революции 1905—1907 гг. В этот период возникли сотни учительских организаций и союзов, состоялось большое число учительских собраний, съездов и митингов. Интенсивное развитие общественно-педагогического движения учителей приводит к появлению новых форм их организации. В 1905 г. возникает ряд учительских обществ общероссийского масштаба, в том числе Всероссийский Союз учителей и деятелей по народному образованию (ВУС), сразу же включивший в свою программу требования реформирова-

¹ Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л. Н Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика. 400 с. С. 279.

² Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — изд. 2-е, испр. и доп. М.: Тип. И. Д. Сытина, 1916. Т. I. 592 с. С. 8.

³ См.: Горностаев П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова (к 150-летию со дня рождения) // Порталус. Научная цифровая библиотека Режим доступа: URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction

ния школьного дела в стране; Союз учителей и деятелей средней школы; Академический союз и т. д.¹

Годы первой русской революции стали для В. П. Вахтерова периодом наиболее интенсивной общественно-педагогической деятельности. Он выступает одним из активных деятелей Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, объединяющего преимущественно учителей начальной школы. В основу своей профессиональной деятельности Всероссийский учительский союз ставил, прежде всего, интересы школы, народного образования, высокие общественные цели педагогического труда. Напряженная работа проводилась Вахтеровым и в созданной в Петербурге в 1906 году Лиге образования — организации, поставившей своей целью объединение всех педагогических и просветительских обществ России. В круг ее интересов входили как высшее и среднее, так и низшее и внешкольное образование. Наряду с содействием развитию образования на новых демократических основах, эта организация ставила задачу теоретической разработки вопросов образования. При непосредственном участии В. П. Вахтерова Лигой был выработан и представлен в Государственную думу проект школьного закона с фи-

нансовым планом всеобщего образования, а также проект расширения и развития начального обучения.

Наступившая после поражения революции 1905—1907 годов реакция положила конец многим просветительским проектам. В промежутке между двумя революциями 1905 и 1917 гг. российское общество жило в постоянном ожидании реформы образования. Вопрос о реформе неоднократно поднимается в печати, в Государственной думе и даже в правительстве. Однако ни один из проектов, предполагавших серьезную реорганизацию школы, не подкрепляется правительственной программой его реализации и финансового обеспечения. Среди широкой общественности формируется мнение о том, что без активного участия учительства в разработке планов всеобщего начального образования этой программы не осуществить. Без учительства можно выработать «лишь самые общие положения по всеобщему обучению и сделать лишь самые общие, приблизительные подсчеты»².

Вахтеров принимает решение вернуться к практической деятельности народного учителя и в 1909 году уезжает в деревню Наволоки под Калугой (около 160 км от столицы и в 60 км от Тулы), где активно занимается строительством библиотеки, музея и сель-

¹ Уткин А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М.: МПСУ, 2013. 499 с. С. 381–382.

² Всеобщее обучение и народный учитель. Извлечение из представления Министерства народного просвещения в Государственную Думу // Вопросы и нужды учительства : Второй сборник статей и справок / ред. Е. А. Звягинцев. М.: Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1909. 96 с. с. 6.

ской школы. Открыв школу в 1911 году, Василий Порфирьевич становится ее первым директором, но и в этой должности продолжает работать над главным теоретическим трудом всей его жизни «Основы новой педагогики», которая выходит в издательстве И. Д. Сытина в 1913 г.

В фундаментальном труде В. П. Вахтерова рассматриваются общие вопросы обучения и воспитания с точки зрения теории развития. Это методологически выверенное направление теоретического анализа позволило создать оригинальную проекцию теории эволюционного развития в реалии практической педагогической деятельности, то есть трактовки обучения и воспитания как поступательного движения, соединенной с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса.

Книга активно обсуждалась во время работы Всероссийского съезда по народному образованию (декабрь 1913 — январь 1914 г.), на который собралось около семи тысяч народных учителей со всех концов страны. Вахтеров — среди главных организаторов и участников съезда, на котором обсуждаются актуальные вопросы народного образования. Делегаты приняли огромное количество резолюций по профессиональным вопросам, но политических тем руководители съезда тщательно старались избегать, опасаясь его закрытия. Съезд высказался

за широкое применение трудового начала в деле воспитания и образования, за пересмотр школьных программ в сторону усиления естественно-математического образования, за изгнание из школы телесных наказаний, за введение преподавания на родном языке, за повышение общеобразовательного уровня учительства и т. д.¹

Февральская революция 1917 года оживила надежды Вахтерова на скорые изменения в системе российского образования, он принимает участие в возрождении Всероссийского учительского союза, работе Государственного комитета по народному образованию, Комиссии помощи учителям-беженцам, Московском комитете Всероссийского Педагогического общества.

Настороженно приняв Октябрьскую революцию, В. П. Вахтеров тем не менее продолжает активную преподавательскую и просветительскую деятельность: преподает на красноармейских курсах по ликвидации неграмотности; курсах по подготовке учителей для школ II ступени; читает лекции на педагогическом факультете Второго Московского государственного университета (2-й МГУ), созданного в 1918 году на основе Московских высших женских курсов. Весной 1924 года, вскоре после своего 71-летия, Василий Порфирьевич Вахтеров умирает от тифа.

Развивающая педагогика В. П. Вахтерова стала крупной вехой в ис-

¹ Уткин А. В. «Учительский вопрос» на рубеже XIX–XX веков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 154–167.

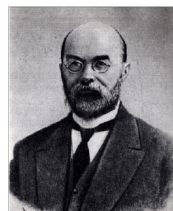
тории педагогической мысли. Его вклад в развитие теории и практики начального обучения, в развитие теоретической педагогики огромен. Предлагая оригинальную концепцию объединения современных ему педа-

гогических идей, талантливый ученый и педагог утверждает и доказывает своим творческим наследием «способность человеческой расы к безграничному совершенству».

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Уважая в ребенке личность / М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный // В кн.: Вахтеров В. П. О новой педагогике. — М. : ООО Издательский дом «Карапуз», 2008. — 313 с.
2. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. — М. : Педагогика. — 400 с.
3. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-е Тов. И. Д. Сытина, 1913. — Т. 1 — 582 с.
4. Вахтеров Василий Порфирьевич. Электронная библиотека ГНПБУ. Режим доступа: URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/vahterov/>
5. Вахтеров Василий Порфирьевич. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — С.-Пб. : Брокгауз-Ефрон 1890—1907. Режим доступа: URL: <http://endic.ru/brokgause/Vahterov-vasili-porfirevich-51519.html>
6. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Тип. И. Д. Сытина, 1916. — Т. I. — 592 с.
7. Всеобщее обучение и народный учитель. Извлечение из представления Министерства народного просвещения в Государственную Думу // Вопросы и нужды учительства : Второй сборник статей и справок / ред. Е. А. Звягинцев. — М. : Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1909. — 96 с.
8. Горностаев, П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова (к 150-летию со дня рождения) / П. В. Горностаев // Порталус. Научная цифровая библиотека Режим доступа: URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction
9. Мосин, О. Педагог-просветитель В. П. Вахтеров. Генеалогическая база знаний: персоны, фамилии, хроника. / О. Мосин, С. Мосин. Режим доступа: URL: <http://baza.vgdru.com/11/69789/?pg=0>
10. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — начала XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Уткин. — М. : МПСУ, 2013. — 499 с.
11. Уткин, А. В. «Учительский вопрос» на рубеже XIX — XX веков / А. В. Уткин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2011. — № 6. — С. 154—167.

В. П. Вахтеров



НАШИ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И УМСТВЕННЫЙ ПАРАЗИТИЗМ¹

Все методы и приемы преподавания могут быть разделены на две категории: к одной мы относим те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самостоятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения; они сами производят все упражнения, если полученный вывод имеет практические применения и ученикам необходимо приобрести соответствующие навыки. Словом, они сами наблюдают, делают опыты и сами же рассуждают, чтобы сделать необходимые выводы. Сами ученики сообразно со своими творческими силами претворяют предложенные материалы, они рассчитывают на самих себя, на свои личные силы, на свой ум, на свое воображение, на свое внимание, на свою волю; они учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности.

Этот метод справедливо называют то сократическим, то эвристическим методом и далеко не вполне справедливо называют вопросительным или катехизическим. Сократическим этот метод называется потому, что его изобретателем, насколько это нам известно, был Сократ. Он первый своими в высокой степени остроумными вопросами заставлял своих учеников самих доходить до широких отвлеченных обобщений и возвышенных моральных выводов. Он довольно метко называет свое искусство родовспомогательным, потому что оно помогало его ученикам родить понимание.

Эвристическим, по-русски – изобретательным (от греческого глагола, переводимого словами «находить», «открывать») этот метод называется потому, что здесь ученик ставится в положение изобретателя: он сам делает открытия и изобретения, он сам переживает тот умственный процесс и даже те чувства, какие переживает творец и изобретатель, он сам, преодолев трудности и сде-

¹ Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров // Автор вступ. ст. С. Ф. Егоров, коммент. – Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М. Педагогика, 1987. – 400 с. – С. 148–163. (печатаются с сокращениями – прим. ред.)

лав какое-нибудь открытие, готов в восторге от одержанной победы и от сознания своей. мощи, воскликнуть победоносно вместе с Архимедом: «Эврика!» («Нашел!»). Но этот метод несправедливо называют катехизическим или вопросительным, хотя творец этого метода Сократ именно вопросами заставлял своих учеников делать выводы, хотя и теперь учителя, пользующиеся эвристическим методом, то и дело прибегают к вопросам. Вопросы – это только форма обучения, а не сущность метода. Вопросами может пользоваться и учитель, не имеющий ни малейшего понятия об эвристическом методе преподавания. Вопросы мы даем и на экзамене, желая вызвать ученика на ответ о предмете, давно и хорошо ему известном. Чтобы указать самую характерную черту, по которой можно отличить эвристический метод от другого, мы еще раз повторим, что цель этого метода – вызвать в уме ученика тот самый мыслительный процесс, какой переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения.

Ученик, после долгого труда решивший трудную задачу, действительно напоминает Архимеда с его знаменитым восклицанием: «Эврика!» Тут и сознание собственной силы и умения; тут и радость творца и изобретателя; тут и сделанное умственное приобретение; тут и зародыш того Прометеева огня, которым держится мир; тут зачаток всевозрастающего в человечестве бескорыстного стремления к истине. Это то самое душевное настроение, которое заставило Лессинга сказать его знаменитую фразу: «Если бы мне предложили выбирать между готовой истиной и удовольствием искать ее, я выбрал бы последнее». Это зачаток того самого стремления, которое заставило Канта, Спинозу и Кеплера поставить делом своей жизни отыскание истины. Едва ли найдется много стремлений, столько же важных, как это стремление...

... Другой метод – дидактический. Это самый распространенный в наше время метод в высших и средних школах и в нашей начальной школе. Читает ли профессор лекцию в университетской аудитории – это будет дидактический метод – все равно, красноречив этот лектор или нет, талантлив или бездарен, имеет известное имя в науке или является нулем. Рассказывает ли учитель средней или низшей школы историческое событие, описывает ли Сахару, доказывает ли он теорему или физический закон – это будет дидактический метод, если от учеников требуется только внимание к словам учителя, если вся цель урока в том, чтобы ученики поняли и запомнили объяснение учителя. Оба метода вполне законны, но у каждого из них есть своя область, есть свои точно определенные границы. Дидактический метод необходим там, где речь идет о фактах, данных и вообще ма-

териалах, которые ученикам нельзя получить путем непосредственного наблюдения.

Эвристический метод начинается там, где оканчивается подбор материалов и когда надо сравнивать их, находить в них сходства и различия, классифицировать и комбинировать эти материалы, обобщать их и делать из них выводы. Когда вывод сделан самостоятельно учениками, то можно снова перейти к дидактическому методу, чтобы передать все полученные сведения в связной литературной форме.

Оба метода уместны при изучении одного и того же предмета, но «всякому овощу свое время», и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой. В дидактическом методе главную роль играет слово. Нет лучшего средства закрепить в своем сознании приобретенные сведения, как слово, если оно полно содержания, но нет ничего более притупляющего, как запоминание слов, если они лишены реального содержания. Плохо уже то одно, что при замене эвристического метода дидактическим мы не имеем даже гарантии, что учеником усвоены не одни слова, а понятия, образы и идеи; и тогда слово будет напоминать фальшивый кредитный билет. Как фальшивый кредитный билет может быть принят простакami за настоящий, так и заученные попугайским способом слова могут быть иногда приняты за действительные знания. Однако плохо и то, что иногда учителя пользуются эвристическим методом там, где уместен только дидактический. Впрочем, это случается не часто. Гораздо чаще бывает обратное: обыкновенно учителя пользуются дидактическим методом там, где был бы уместен эвристический метод. Повторилась старая история: тощие коровы пожрали жирных коров. Метод, воспитательное значение которого было скромно, вытеснил другой метод, на который современная педагогика возлагает лучшие свои надежды.

Впрочем, преобладание дидактического метода вызвано чисто внешними соображениями. Этот метод является наилучшим методом для приготовления к экзамену. На этом методе основаны приемы, рассчитанные на скорое натаскивание или выгонку учеников к экзамену, на пассивное восприятие механическим путем возможно большого количества сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул, на усвоение слов, слов и слов, на быструю дрессировку учащихся. Объясним эту мысль на нескольких примерах. Когда учитель дает орфографическое правило, в выводе которого дети не участвуют, и затем путем диктантов и списываний натаскивает учеников в правописании на это правило, то это не развивающее обучение, а механическая дрессировка.

Чтобы изучение орфографического правила пробудило творческие силы ребенка, необходимо подобрать подходящие фразы, расположить их надлежащим образом и предоставить самим ученикам сравнить слова и фразы между собой, найти в них и сходство, и различие и из этого материала самим найти требуемый вывод и самим формулировать его. Учитель в данном случае только руководил бы упражнениями учеников, как Сократ руководил мышлением своих слушателей. Но говорят, что на это нужно время, а его так мало в распоряжении учителя; экзаменационные требования так определены и сложны, так много правил надо пройти, так много упражнений надо сделать, чтобы ученики набили руку, приобрели орфографические навыки. И вот учитель направляется по линии наименьшего сопротивления, он берет грамматику, и притом грамматику, рассчитанную не на эвристический метод преподавания, а одну из самых шаблонных грамматик, где всякий отдел и всякий параграф начинаются правилом и оканчиваются диктантом или другими упражнениями на это правило, где нет и намека на активное участие ученика в выводе правил и формулировке их.

Учитель открывает грамматику, читает правило, объясняет его; ученики его усваивают, повторяют и приступают к диктанту и другим упражнениям на это правило. Может быть, в голове такого учителя и мелькает иногда мысль, что не грамматика явилась прежде языка, а язык – раньше грамматики, что не грамматика создала язык, а наблюдения над языком создали грамматику, что уже по этому одному надо было бы начать не с правила, а с наблюдений над литературной речью и перейти к выводам из этих наблюдений. Но зато, по мнению такого учителя, избранный им путь быстрее и легче ведет к практической цели. Не надо много времени, думает учитель, не надо ни усилий, ни напряжения мысли ни со стороны учителя, ни со стороны учеников. Со стороны последних надо только немножко внимания, а со стороны учителя надо умение просто и ясно говорить. Все здесь рассчитано на одно пассивное восприятие правила и работу памяти, а детская память так свежа, что на нее можно положиться. Можно успеть пройти все правила и набить руку ученика настолько, что самый придирчивый экзаменатор будет доволен. Что за беда, что результатом такой учебы явится (берем выражение знаменитого педагога) худшее из всех тупоумий – «школьное тупоумие», когда школа из способного, богато одаренного ребенка делает умственного тупицу. Возьмем теперь пример из другой области. Учитель сам дает ученикам готовые арифметические правила и не привлекает детей к выводу этих правил, а, объяснив правила, переходит к упражнениям на эти правила. Может быть, такому учителю

и приходит по временам мысль, что в предмете, где все основано на рассуждении, он устраняет ученика от всякого самостоятельного рассуждения, что он готовит из детей умственных автоматов, способных слепо, без рассуждений воспринимать любые правила то со слов учителя, то со слов книги. Но для того чтобы ученики сами при помощи наводящих вопросов вывели правила сложения, деления или другого какого-нибудь действия, нужны наглядные пособия, а если их нет, учителю пришлось бы самому навязать пучки палочек или спичек по десяти и по сто штук и во всяком случае ему надо было бы подумать, как всего удобнее воспользоваться этими пособиями, как поставить ученикам свои вопросы, как лучше навести их на правильный ответ. А между тем ему так много надо думать о том, как довести детей до возможно быстрого вычисления, так как этого требуют экзаменаторы, совершенно индифферентные к методам преподавания, но строгие по отношению к навыкам.

... Когда учитель объясняет детям явления природы, не привлекая самих учащихся к опытам и выводам из этих опытов, это тоже не воспитывающее обучение, а выгонка к экзамену, приучающая детей к умственному паразитизму. Эвристический метод в этой области знания дал бы не менее ценные результаты, чем и во всякой другой..., но учителя будут вправе выставить следующие возражения. Чтобы дети сами ставили вопросы самой природе и заставляли ее отвечать на эти вопросы, чтобы знакомить детей не только с выводами естествознания, но и с методами этих наук, чтобы учить детей учиться, чтобы учить их науке научно, надо очень много условий, которых теперь нет в наличности. Дети сами должны делать опыты, а для этого нужны приборы и инструменты, а таковыми наши школы не располагают. Чтобы руководить детьми в таких опытах, от учителя требуются такие сведения и умения, каких учителя в большинстве случаев не имеют. А между тем для экзамена совсем не нужно ни опытов, ни наблюдений, ни приборов, ни инструментов, ни эвристического метода. Экзаменатор потребует только связного и бойкого пересказа прочитанных по классной книге статей из мирозведения, а этого так легко достигнуть путем исключительно словесного обучения. Когда учитель, излагая географические сведения, не заставит учеников самих отыскивать доступные их понятию логические, соответствующие действительности связи между свойствами данной местности и ее флорой и фауной, а равно и образом жизни человека, если он не поможет им установить зависимость одного явления от другого, а сам укажет ученикам те выводы, аналогии и сравнения, какие дети могли бы сделать сами при помощи наводящих вопросов, – это опять-таки будет мнимое обучение, мешающее самодет-

тельности учащихся. Совершенно понятно, что здесь идет речь о такой зависимости, которая вполне доступна ученикам. Для ребенка доступны, например, следующие зависимости: если в тундре нет сена и растет только мох, то там не могла бы жить ни корова, ни лошадь, ни овца; но может жить олень, потому что он может питаться мхом и сам может доставать его зимой. Для ученика будет понятно, почему там жители одеваются так тепло, почему они носят платья из оленьей шкуры, а не из другой какой-нибудь шкуры, почему они ездят на оленях. Он поймет, почему домашний олень составляет главное богатство, почему вслед за оленями переходят с места на место самоеды и почему они не могут строить себе постоянных каменных или деревянных домов и т. д. Но для того чтобы ученики сами при помощи наведения учителя установили зависимость хотя бы между некоторыми географическими фактами, нужно лишнее время, а для экзаменатора все равно, расскажет ли ученик об этой зависимости со слов учебника или же потому, что сам отыскал эту зависимость.

Можно думать даже, что со слов учебника ученик расскажет гораздо складнее, произведет на экзаменатора более благоприятное впечатление, нежели если бы стал бы рассказывать на основании выводов, сделанных им самим. Ведь экзаменатор проверяет только то, какие сведения сохранила память ученика, а не то, каким путем эти сведения приобретены.

Когда учитель делает описание цветка, насекомого или минерала, вместо того чтобы предоставить самим учащимся найти доступные их наблюдению отличительные признаки изучаемого предмета, это будет не развитие сил, заложенных в ребенке природой, а атрофирование их; это станет преградой между естественным стремлением ребенка наблюдать и предметом наблюдений. Но для того чтобы руководить наблюдениями детей, надо будет сделать с ними экскурсию, а к ней надо подготовиться; надо будет, может быть, вместе с детьми проследить превращения капустной бабочки, прорастание боба, надо будет показать детям хотя бы в десятикратный микроскоп инфузории, цветочную пыль, клетки картофеля, арбуза и сердцевины бузины и т. п. А между тем на экзамене никто не будет проверять, насколько дети любят и умеют наблюдать. Для экзаменатора достаточно одного заучивания книги.

Когда учитель рассказывает о каком-нибудь открытии, умалчивая о том, как люди дошли до этого открытия, он точно так же только культивирует способности пассивного восприятия и легковверное отношение к чужому слову. Когда на уроках объяснительного чтения учитель дает готовый разбор данного художественного произведения и заботится только о том, чтобы дети поняли его объяснения и

запомнили их для экзамена, когда он не предоставляет детям самим вникнуть в содержание статьи, самостоятельно отличить важные образы от неважных, вдуматься в отношения между частями статьи и найти основную мысль статьи – это будет не развитие изнутри, не воспитывающее обучение, не подготовка к самообразованию, а обучение «чему-нибудь и как-нибудь», по выражению поэта.

Дидактический метод отличается одним соблазнительным свойством. Многие учителя убеждены, что такой способ берет меньше времени и что, только пользуясь им, они могут справиться со сложными требованиями экзаменационных программ. Справедливо ли это утверждение? Вот вопрос, на который мы пока не решаемся дать определенного ответа. Конечно, этот вопрос было бы легко решить, если бы мы считали возможным основывать методику преподавания на одной диалектике. Нам тогда следовало бы только остановиться на симпатичном нам положении и доказывать его чисто диалектическим способом, т. е. тем способом, каким можно защищать самые смелые гипотезы. Но дело обучения так серьезно и важно, ошибки в этом деле ведут к таким опасным последствиям, что здесь требуется особая осторожность в суждениях.

Чтобы дать прямой ответ на поставленный выше вопрос, надо решить этот вопрос путем рационально поставленного опыта. Есть мнение и за, и против. Есть, например, очень авторитетное мнение, заключающееся в том, что «кто щедр на время сначала, тот выгадывает во времени потом». Если эвристический метод и берет очень много классного времени на первых порах, зато, когда ученики благодаря этому методу научатся самостоятельно учить и полюбят учение, они даже во время школьного курса сделают гораздо больше, нежели ученики, воспитанные на помочах. Однако не трудно найти аргументы и за противоположное мнение. Но, как бы мы ни решили этот вопрос, дело совсем не в том, как скорее подготовить учеников к экзамену, как быстрее выполнить программу, – все дело в том, чтобы развить умственные силы учащихся, а этого можно достигнуть только применением, где следует, эвристического метода преподавания. До сих пор еще остается спорным вопрос: что важнее: формальное образование или реальное, отвечающее жизненным требованиям? Методы обучения или сообщаемые в школе знания и навыки, нужные в жизни? И на чем должен сосредоточить свое внимание учитель? Но мы считаем ошибочной и вредной самую постановку этого вопроса, и это по следующим соображениям. Были целые эпохи, когда торжествовал взгляд, будто существенно важно только одно формальное образование, только одна гимнастика ума, без всякого отношения к требованиям современной науки, хотя бы

эта умственная гимнастика ограничивалась лишь изучением грамматических форм каких-нибудь языков – древних для средней школы и родного и церковнославянского для низших. Предполагалось, будто ум, изоощренный на решении грамматических вопросов, будет так же быстро и верно решать и всякие иные вопросы, какие поставит ему жизнь; будто внимание, воображение и память, развитые на изучении форм языка, будут с таким же успехом служить ученику и тогда, когда он выйдет из школы и жизнь поставит перед ним тысячи самых разнообразных задач. Предполагалось, будто каждая из названных нами способностей человека есть нечто цельное, во всех своих частях однородное и на всякую работу пригодное, как (я извиняюсь за грубое сравнение) молоток, которым можно и орех колоть, и гвозди вколачивать. Но такое предположение оказалось совершенно ложным. Занятия математикой развивают способности к дедуктивному мышлению, но математика не научит классифицировать и наблюдать, не даст привычки к индуктивному мышлению, к выводам из конкретных фактов. Эти последние качества мышления развивают занятия естественными науками. Одним словом, занятия математикой разовьют способности к математическому мышлению, занятия филологией – к филологическому мышлению и т. д. И потому для всестороннего развития мыслительных способностей нельзя ограничиться гимнастикой ума, например, на филологии, а нужна и математика, и изучение природы. Ботаник обыкновенно чрезвычайно внимателен ко всем явлениям, касающимся растений, но он может быть неимоверно рассеянным человеком, когда ему говорят о происхождении глаголов или о квадратуре круга. Занятия естественной историей развивают наше внимание главным образом по отношению к природе, но не разовьют интереса к орфографии; равно как занятия филологией не разовьют нашего внимания по отношению к математике или механике. Еще очевиднее, что изучение каждого предмета развивает специальную память и воображение именно в области этой, а не другой какой-нибудь науки. Даже слова мы запоминаем четырьмя различными видами памяти: зрительной, слуховой, графической и памятью произношения. Ярким примером в данном случае служат слепые, у которых память осязания развита до такой степени, о которой мы, зрячие люди, не смеем и мечтать. Стало быть, для гармонического развития внимания, памяти и воображения нельзя ограничиться одной какой-нибудь отраслью знаний, хотя бы учителя пользовались наилучшими методами преподавания. Мало этого. Пластичность человеческого мозга имеет пределы. Одно знание, если оно заполонило весь мозг, служит помехой для другого, как одно укоренившееся растение мешает на

том же месте расти другому. Преобладание грамматики и орфографии в школе беспорно разовьет и орфографическую память, и грамматическое мышление, беспорно сюда же направит и внимание учеников, но эти упражнения и эти занятия ослабят внимание, мышление и память естественноисторическую и литературную, как вытесняют сорные травы пшеницу. Нет, метод – методом, а знание – знаниями. Знание – сила, это несомненно; но хорошие методы работы тоже бесспорная сила. И потому не надо приносить в жертву знаниям формального образования, методов преподавания. Но не надо приносить и метода преподавания в жертву знаниям, пригодным для жизни.

Многие признаки показывают, что мы живем, по-видимому, накануне того времени, когда не будут противопоставлять ни формального образования материальному, ни метода преподавания знаниям, когда, напротив, все усилия педагогов будут направлены к тому, чтобы согласить требования формального образования с требованиями жизни, требования, исходящие из анализа детской души, с требованиями, исходящими из анализа предмета. Необходимо и то, и другое. Нужны знания, но нужен и навык к правильному мышлению. Легко можно представить себе множество случаев, когда бывшему нашему ученику ни разу не понадобится знать, как пишется «хмель» по Гроту, как называются притоки, впадающие в Западную Двину; сколько тычинок в цветке глухой крапивы; с кем воевал литовский князь Гедимин и как звали двенадцать сыновей Иакова, но невозможно представить себе ни одного случая, чтобы в чьей-нибудь жизни не понадобилось умение правильно наблюдать и сравнивать, находить зависимость между отдельными явлениями, делать выводы и обобщения из данных материалов, классифицировать. Многие из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а прежде всего способы, какими они разрабатываются. Можно сообщать двоим ученикам одинаковые знания, но сообщать так, что получатся результаты совершенно противоположные. Сообщайте все, без единого исключения, сведения догматически, требуйте, чтобы ученик принимал их на веру, преклонялся, не рассуждая, перед авторитетом книги и учителя; дайте ему все выводы, все правила и обобщения в готовом виде, отнимите у него возможность самому пытаться делать выводы и формулировать правила из данных материалов; сообщайте ему результаты чужих наблюдений, отучите его от самостоятельных наблюдений, подавляйте в нем всякие попытки к критическому отношению – и вы приготовите идеального раба, слепо, не рассуждая, подчиняющегося

всякому, кто покажется ему авторитетом, приготовите человека с атрофированными способностями наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинную связь между явлениями, проверять себя и других, но с чрезвычайно развитой способностью схватывать и запоминать чужие слова, чужие мысли, чужие выводы, чужие правила и исполнять все формальные требования. И он будет не виноват, что выйдет таким, как не виноват Илюша Обломов, из которого вышел ни на что не нужный человек. Зачем ученику при исключительно дидактическом методе обучения наблюдать, смотреть, щупать, слушать, когда все нужные ему для экзамена результаты всех возможных наблюдений сообщает ему наскоро учитель или учебник; зачем ему сравнивать, когда все необходимые сравнения были сделаны до него, а учитель услужливо сообщил ему не о том, как сделаны эти сравнения (на это, по мнению учителя, нужно было бы больше и времени, и труда), а о результатах этих сравнений, требуемых на экзаменах. Зачем ему делать выводы из фактов, зачем формулировать правила, законы, теоремы, когда их прямо давали ему в готовом виде, как облупленное яйцо. Готовые правила и выводы, услужливый учитель и учебник, где есть все, что требует экзаменатор, стали стеной между учеником и божьим миром; за этой стеной ученик ничего не видит своими глазами, не соображает своим умом, его память воспринимает только чужие наблюдения, чужие обобщения, чужие правила, чужие мысли. Ничего своего – вот девиз такой школы и такой учебы. Умственное рабство – вот ее результат.

Такой человек был бы очень ценным в стране, где еще существует рабство, но он не имеет никакой цены в стране, где люди свободны и сами, без помочей, устраивают свою жизнь. Рабу не надо думать о своей судьбе: о ней заботится его господин. В наше время каждому человеку, к какому бы он классу ни принадлежал, самому приходится устраивать свою судьбу, самому добывать средства к существованию собственными силами и на свой страх и риск решать тысячу задач, какие поставит ему и окружающая его природа, и его работа, и его семья, и его общество и пр., в наше время каждому приходится самому разбираться во всех сложных и все усложняющихся жизненных условиях, самому отыскивать причинные связи в окружающих явлениях, самому выделять из этих явлений наиболее существенное и важное от незначительного, случайного и маловажного. Из школы ученик выйдет в жизнь, а в жизни никто не скажет, где нам всего лучше достать средства к пропитанию своей семьи, своих детей, никто не даст готовых решений на каждый частный случай. А это значит, что в наше время требуется от каждого личный почин,

требуется умение правильно наблюдать и делать правильные выводы из наблюдений, требуется привычка критического отношения и к материалам, и к выводам из них...

... Современная школа должна развить в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову, а для этого эвристический метод преподавания должен занять надлежащее место в наших школах.

Наблюдательность, творчество, способность делать выводы, открытия не составляют какого-нибудь исключительного дара; этот дар принадлежит всем, и его надо развивать. Этот дар был бы распространен в тысячу раз более, если бы в наших школах преобладал другой метод обучения...

...Путем выгонки и натаскивания можно сообщить ученику множество сведений. Но можно знать очень много, держать экзамен по всем отраслям человеческого знания, слыть ученым человеком – и быть полубразованным, полунеуждой. Если кто по выходе из школы станет утверждать, что он знает те науки, которые там преподавали ему, это будет доказательством лишь того, что он не знает, что такое знание, это покажет, что ему ни разу во всю его жизнь не пришлось испытать ни того восторга, который испытываем мы, надлежащим путем приобретая действительные знания, ни тех условий и трудов, каких стоит каждое такое приобретение. Всезнатьство – ясный признак полубразования. Вот как Пульсен определяет, что такое полубразование: «Полубразование есть то, что в обыкновенной речи называется образованием: знакомство со всем и умение поговорить обо всем. Оно является там, где материал воспринимается лишь внешним образом. Набитые в память сведения лежат в душе, как посторонние тела, мешают естественному развитию, уродуют и коверкают духовное образование... Как и всякое украшение, эта мишура полубразованное толкает своего обладателя выставить ее напоказ: ведь она не имеет никакой ценное, раз ее никто не видит. Полубразование делает человека нетерпимым и грубым. Не уверенный в себе, он не может переносить чужой манеры и видит в ней покусение на его собственное «образование». Полубразованного человека всегда можно узнать по тому, что он поносит и преследует всех, у кого нет того же ярлыка и диплома. Отсюда его природенная вражда против всего выдающегося и своеобразного; оригинальность кажется ему наглостью. Наконец, полубразование делает человека недовольным и несчастным. Да и может ли чувствовать себя хорошо существо, относящееся так к себе и к окружающему?». А вот как характеризует людей этого типа

профессор Лесгафт: «Лица, набравшиеся только различных учений, выводов и результатов различных учений и не знакомые с методами выработки их, всегда отличаются большой самоуверенностью и даже нахальством: они быстро все решают на словах, все знают и за все берутся без учения и труда, постоянно глубокомысленно не соглашаются с мнениями других и высказывают свои сомнения; сделать же что-либо, серьезно провести или доказать какую-либо мысль они никогда не в состоянии, они совершенно неспособны к отвлеченному мышлению, равно как и не в состоянии относиться серьезно и с действительным участием к какому-либо делу, требующему анализа и понимания».

Выгонка к экзамену, хотя бы он был выдержан блистательно, не только бесполезна, но еще и вредна, потому что задерживает и приостанавливает развитие лучших способностей человеческой природы... Мы говорили до сих пор о самодеятельности учащихся в деле классного обучения; но мы бы провели принцип самостоятельности и в деле домашнего чтения. Конечно, детская библиотека должна содержать только хорошие книги, но выбор книг из библиотеки мы предоставили бы самому ребенку. Чужая душа – потемки. Нам трудно знать, что в данный момент более всего отвечает его запросам, чем занята его мысль, какие вопросы бродят в его головке, что его всего более интересует. Сам ребенок выберет то, что для него всего интереснее в данную минуту. Мы только тогда придем ему на помощь, если он сам обратится к нам и скажет: дайте мне что-нибудь о растениях, о зверях, о Петре Великом или сказку и т. п. Для того чтобы облегчить ученику выбор, мы повесили бы на шкафу и на стенах той комнаты, где помещается библиотека, списки книг по отделам, начиная с книг самых простых и легких для понимания и оканчивая более трудными. Чтобы дать ученикам возможность пользоваться при чтении книг руководящими указаниями, мы снабдили бы каждую книгу вопросами (эти вопросы можно найти в готовящемся к печати отчете об учительских курсах в г. Курске, 1900, и в отчете о Дубенских курсах Полтавской губернии, 1898). Даже в выработке программ домашнего чтения мы точно так же обратились бы к запросам читателя...

...Попытки этого рода делались учительницами, сгруппировавшимися вокруг известной деятельницы по народному образованию Х. Д. Алчевской, и книга «Что читать народу» до сих пор служит лучшим пособием для тех, кто хочет изучить запросы народа в отношении к чтению. К сожалению, составители этой книги по самой цели своего исследования не могли уделить много места запросам детей. И разработка этого последнего вопроса еще ждет своих ис-

следователей. Надо провести принцип самостоятельности еще дальше, даже в дошкольный период, даже в игры детей. Известный психиатр профессор Сикорский, производивший очень много наблюдений над детьми, пишет: «Опыт показывает, что если посадить ребенка одного на полу с игрушками, то он нередко любит долгое время оставаться молчаливым, погруженным в забаву, со всеми знаками напряженной умственной работы. Внешний покой, невмешательство взрослого, который должен занимать пассивную роль и находиться на втором плане, составляют, как мы могли убедиться в том наблюдении, необходимое условие развития внимания и действуют ему. Страсть и увлечение, с которыми ребенок предается игре при таких условиях, часто бывают поразительны».

Ни для кого, однако, не тайна, что родители очень редко предоставляют детей самим себе даже в самых безобидных играх, еще реже учителя проводят этот принцип при чтении книг и еще реже при классном обучении. А это нарушение основного принципа в воспитании и обучении влечет за собой очень печальные последствия.

В связи с отсутствием эвристического метода в наших учебных заведениях всех типов, в связи с преобладанием приемов, развивающих пассивный умственный паразитизм, в связи с таким же неправильным семейным воспитанием, несомненно, стоит легкое верие нашего так называемого образованного общества, непривычка к самопроверке, торопливость и небрежность в выводах, вечные ошибки в суждениях.

Чтобы бороться с этими печальными особенностями современного человечества, есть только одно средство, именно широкое распространение образования, построенного на началах самостоятельности учащихся... Мы рассмотрели почти все известные нам доводы и возражения, касающиеся эвристического метода.

...Невольно является вопрос: где же причина, почему этот метод пользуется таким незначительным распространением? Причин много. Во-первых, этот метод требует от учителя и большего знания, и большего развития, а главное – большой любви к детям, потому что без этой любви ничто не заставит учителя из двух методов предпочесть тот, который требует от учителя большей подготовки. Пользоваться дидактическим методом может каждый из учителей почти без всякой подготовки. Для этого надо только знать предмет преподавания. Для того же, чтобы с успехом пользоваться эвристическим методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное – надо умение руководить самостоятельными работами детей. Вторую причину мы указали уже: это экзамены и предвзятое мнение, что эвристический метод требует от учеников

больше времени, нежели метод дидактический. Третья причина заключается в том, что даже те, кто искренно убежден в безусловной необходимости эвристического метода, часто не знают, где оканчивается область эвристического метода и начинается сфера метода дидактического. Никакая эвристика не в силах довести ученика до того, чтобы он сам нашел, как пишется та или другая буква, та или другая река, какие растения и животные находятся в жарком поясе, как звали первого русского ученого, чей он был сын, сколько было сыновей у Иакова... Все материалы для выводов, если только ученик не может получить их путем непосредственного наблюдения и опыта, должны быть даны учителем или книгой; и только обработка этого материала должна составить задачу эвристического метода. Между тем учителя-эвристики очень часто требуют от учеников, чтобы они сами нашли и материал для неизвестного еще им вывода, а нередко и для неизвестной им цели. Ссылаются в этом случае на Сократа, который посредством одних только вопросов умел доводить своих учеников до возвышенных и отвлеченных выводов и обобщений. Но Сократ имел дело с вопросами индивидуальной и общественной морали, с вопросами внутреннего мира, а в этой области у каждого взрослого человека есть свой опыт, свои наблюдения и свои нравственные инстинкты. Каждому приходилось в жизни испытывать взрывы гнева и переживать чувство жалости, каждому приходилось и любить, и ненавидеть, и смеяться, и плакать, и страдать, и чувствовать себя счастливым, и завидовать другим, и гордиться собою, обижать других и самому испытывать горькое чувство обиды; каждый умеет, хотя бы инстинктивно, отличить, по крайней мере, в наиболее простых и несложных случаях добро от зла, удовольствие от страдания, и Сократу надо было только напомнить об этих опытах, направить внимание слушателей на познание самого себя и заставить громко говорить их совесть. Сократ, таким образом, имел дело с готовым материалом. Сократу не приходилось в своем учении касаться законов внешнего мира: он не учил ни ботанике, ни зоологии, ни даже географии; он считал философию природы не только излишней, но и опасной, а в изучении природы познание самого себя не играет главной роли. Правда, в Платоновом диалоге «Менон» Сократ тем же самым эвристическим методом учит слугу Менона геометрии, старается открыть, что такое добродетель; он ведет свое исследование от одного пункта до другого, и, видя, что истина постоянно ускользает от него, он наконец спрашивает: «Что значит открывать что-нибудь? Можем ли мы делать это? Если можем, то каким образом?» И на этот вопрос он против своего обыкновения вполне определенно заявляет, что мы можем открывать, и

он покажет, как мы это делаем. Он призывает молодого и разумного юношу, слугу Менона, и предлагает ему простую, но не совсем, однако, ясную геометрическую задачу. Он делает на песке чертеж и задает юноше различные вопросы относительно линий, служащих для объяснения этой задачи; и юноша, хотя и говорит сперва, что он не знает, скоро начинает правильно отвечать на вопросы по своему естественному пониманию отношений пространства. При каждом случае Сократ говорит: «Вы видите, я не говорю ему ничего. Он идет к истине, но я не учу его. Он находит ее в собственном уме». Однако же в этом последнем случае Сократ дает своему ученику кроме задач и вопросов еще и материал, т. е. чертеж. Он опирается на математические аксиомы, а они не требуют доказательств, и их каждый взрослый человек найдет в своем уме, если немного подумает. Совсем другое дело в области естествоведения, истории, географии и даже языка. Кто имел случай видеть наших учителей-эвристиков, тот, наверное, часто наблюдал, что учителя в увлечении этим новым для них методом и в понятной ненависти к старому шаблону, принесшему столько вреда детям, бросаются, как это бывает с неопитами, в противоположную крайность: они применяют эвристический метод и там, где он не имеет под собой никакой почвы.