

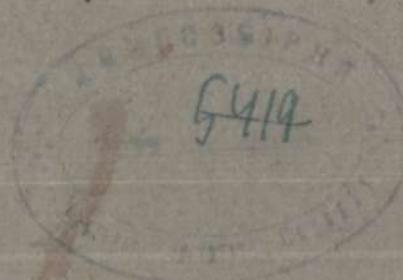
371  
Р 82

Проф. М. М. Рубинштейн

# ОСНОВЫ ОБЩЕЙ МЕТОДИКИ.

Бэкон: „Тот, кто молод по годам,  
может быть стар по часам, если он  
не терял попусту времени”.

Второе, вновь просмотренное издание.



---

Издание Высших Педагогических Курсов при Московском  
Высшем Техническом Училище.

1929.

34

р82 Проф. М. М. Рубинштейн

Исходящий № \_\_\_\_\_

195 р.

ОСНОВЫ  
ОБЩЕЙ МЕТОДИКИ.

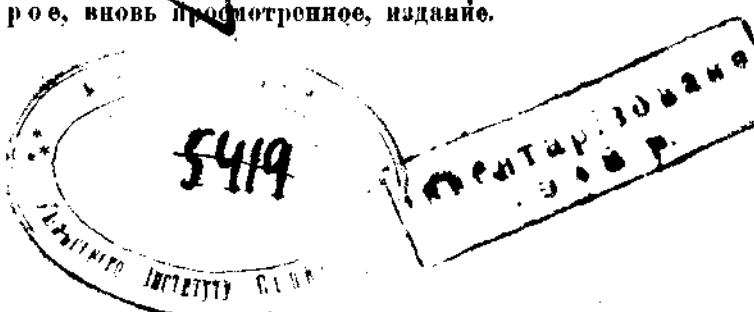
ПЕРЕВІРЕНО  
1982 р.

2005

Важко, кто молод по годам,  
может быть стар по часам, если он  
не терял полустанку времени".

1979 р.  
Інститут землеробства

Второе, вновь проштудированное, издание.



Издание Высших Педагогических Курсов при Московском  
Высшем Техническом Училище.

1928.

ПЕРЕВІРЕНО  
2007

Мосгублит № 21908.

Тираж 3100 экз.

Типография Иванова, г. Сергиев, Моск. губ.

## ПРЕДИСЛОВИЕ к I-му изд.

В данной моей работе я имел в виду дать только общие основы методики в том виде, как она мне представляется на основе выводов из педагогической психологии и современных общих основ педагогики. Затем я имел в виду дать только основы общей методики обучения; считая, что методика воспитания представляет самостоятельную и во всяком случае не менее важную задачу, я полагал, что она требует особой трактовки.

Конкретно я при этом основывался, естественно, на моих педагогических работах, особенно на „Педагогической психологии в связи с общей педагогикой“, 4 изд., 1927 г., изд. „Мир“, Москва.

Я шел в данной моей работе своими путями и поэтому чувствую большую потребность в проверке и критике, которые приму с благодарностью.

М. М. Рубинштейн.

Москва. Апрель, 1927 г.

---

## ПРЕДИСЛОВИЕ ко II-му изд.

Тот факт, что данная работа быстро разошлась, дает мне право думать, что форма ее соответствует нуждам педагогов. Поэтому я пока считал излишним вносить в нее большие перемены и ограничился только новой редакционной проверкой.

М. М. Рубинштейн.

Москва, Сентябрь, 1928 г.

---

## **Гл. I. Необходимость метода.**

### **1. Стремление к экономии мысли и действия у человека.**

Всем живым существам, а тем более человеку, присуще стремление с наименьшей затратой сил добиваться наибольших результатов. Отступление от этого правила он, повидимому, допускает только там, где он стремится просто упражнить свои силы, дать им выход, или где он играет, хотя и тут о многом можно спорить. Понаблюдайте себя на каждом шагу, и вы найдете во всем подтверждение этого правила: если вам нужно выйти, вы идете не вокруг комнаты, не зигзагами, а прямым путем к двери, если вам не мешает что-либо; на случайные помехи в этом случае мы испытываем досаду. Когда вам нужно взять что-либо, вы, если нет к этому препятствий, прямо протягиваете руку; если перед вами прямая дорога, вы не пойдете по обходному пути без особых причин и мотивов. Тех же самых экономных путей человек ищет и в области мысли: в этом огромный жизненный смысл научных знаний, хотя они этим и не исчерпываются. Все люди задумываются над вопросами окружающей жизни, но в жизни мы часто не знаем кратчайших путей к мысли и не находим достаточной устойчивости, а в науке отыскиваются кратчайшие пути к твердым и надежным знаниям; все образование и воспитание направлено на то, чтобы научить нас мыслить,—а вместе с тем и поступать,—кратчайшим путем с наибольшей плодотворностью; так что мы испытываем чувство тяготы, когда книга или живой человек без нужды тратит много слов, описаний и рассуждений там, где по всему существу все становится ясным на более кратком пути; так часто мы осуждаем писателя, оратора за длиноту, говорим о болтливости, как о пороке и т. д.

Все это вполне понятно,—все это объясняется основным стремлением всех живых существ сохранить, углубить, расширить и возможно больше продлить свою жизнь. Если бы такой экономии сил не было, жизнь растрачивалась бы значительно быстрее, живые существа были бы менее жизнеспособными, т. е. шли бы против самих себя. Таким образом жизненный инстинкт уже сам по себе заставляет их стремиться идти по пути экономии своих сил, искать во всем кратчайших расстояний.

Конечно, в жизни можно встретить явления, на первый взгляд противоречащие приведенному нами правилу, но это только на первый взгляд. Так мы в экскурсии, в маршировке сопровождаем часто ходьбу пением, которое представляет также большую затрату сил; нам могут сказать, что это неэкономно, так как песня нас вперед не подвигает: также на первый взгляд нарушает экономию парикмахер, который в промежутки между стрижкой ваших волос лязгает в воздухе ножницами; неэкономен кузнец, постукивающий в перерывы молотком по наковальне и т. д. Но на самом деле это не так: тут только экономия несколько сложнее, но она есть в том, что этими добавочными действиями сохраняется ход и ритм действия, имеющий огромное значение во всяком целесообразном действии, что таким путем поддерживается бодрость и настроение, как в пении во время маршировки и т. д.

Чем яснее цель, к которой стремится живое существо, тем более осуществляется указанное нами правило; оно тем более необходимо, чем выше сознательность живого существа. Таким образом нам становится понятным, что у человека это стремление повышается особенно и он не удовлетворяется уже тем, что ему дала природа и инстинкт, а ищет и осуществляет эту экономию с помощью своего разума, науки и культуры на широком пути искусственных мер: он изобрел орудия, которые позволяют ему не мучиться, например, над разведением огня первобытным способом,—там, где ликарь вынужден долго тереть куски дерева один о другой или сравнительно большой затратой труда хранить огонь, мы чиркнем спичкой или даже повернем выключатель при электрическом освещении, и в секунду достигаем своей цели; там, где для преодоления расстояния надо было истра-

тить часы и дни, мы теперь переносимся с помощью искусственных средств — железной дороги, аэроплана и т. д. — несравненно быстрее; мы знаем, как ускорил труд стальной топор, нила; мы знаем, как много труда надо было потратить на открытие своим опытом тех сведений, которые теперь человек берет быстро из книги; мы знаем, как был узок круг примитивного человека, круг его общения, и как широк и расширяется наш круг, когда мы даже и не раздумывая переносимся в вагонах на десятки верст для того, чтобы сказать родным или знакомым несколько слов; каждый знает, как экономит наши усилия телефон.

Человек — существо, которое нельзя мыслить без деятельности, а деятельность без целей и целесообразности; но целесообразность уже сама обозначает исключение бесцельной затраты сил, т. е. говорит о той экономии сил, о которой мы говорим; иначе получается не деятельность, а бесмысленные действия. Человек отличается от животных не только широтой своего сознания, своих целей и средств для их достижения, но и умением с меньшей затратой сил достигать больших результатов.

**2. Метод как способ экономии.** Не трудно понять таким образом, что при всякой деятельности перескакивание с одного приема на другой не годится для плодотворной работы, как не следует отдавать себя во власть случайно попавшегося вам в руки приема, потому что по счастливой случайности он может оказаться и полезным, но большей частью эта случайность дает непригодные или прямо вредные пути; и если вы пошли по данному пути случайно, не обдумав того способа, которым вы будете работать, то часто вам придется после известной затраты сил признать, что путь этот плох и не ведет вас к цели, когда уже работа в ходу, и вы будете испытывать тяжелое разочарование, а то и понижение вашей работоспособности. Многие и многие люди оказываются обесцложеными и неудачниками не потому, что были плохи и недостижимы цели, которые они поставили себе, а неудача постигла их в том, что они шли не тем путем, каким надо; что у них не было устойчивого метода работы; что растративая свои силы на случайные приемы и нащупывание все новых путей, они бесплодно растративали свои силы и никогда не были

уверены в том, что они идут верным путем. И в жизни, и в науке, и в частности в работе педагога задача найти правильный путь или способ работы по своей важности мало уступает задаче поставить себе правильные цели. Если человек без целей живет и работает впустую, то человек без метода живет и работает вслепую и трудно сказать, что хуже в конечном результате. Как делать не менее важно знать, чем что делать.

Вопрос о наиболее правильном, т. е. целесообразном, т. е. и экономном пути становится тем более существенным, чем ценнее материал, над которым мы работаем, и чем выше те цели, к которым мы стремимся. Где материал в изобилии и ценность его невелика, мы считаем дело поправимым, если часть его испортили: мы заменяем его другим, пока дело не пойдет. Всякому понятно, как резко меняется это положение, когда мы подходим к такому труду, в котором мы оказываем большее или меньшее непосредственное влияние на человека и его судьбу, когда мы до некоторой степени определяем его пригодность к жизни. Так вот обстоит дело в педагогике. Там вопрос о правильных путях работы и воздействия становится коренным вопросом и каждому, кто с доброй совестью и сознанием приступает к педагогическому делу, надо глубоко продумать этот вопрос об экономичных и целесообразных путях воспитания и обучения юного человека.

Именно здесь особенно важно человеку (педагогу) итти с открытыми глазами и быть уверенным, хотя бы в основных чертах, что он прибегает к полезным и неслучайным приемам, потому что на растущего человека особенно действуют—воспитательно и образовательно—те способы, которыми мы преподаем ему или воздействуем на него.

При этом важно сознавать, что для работы существенно установить не отдельный прием только, а все группы приемов, которые цепны для данной работы. Чем лучше эти приемы согласованы друг с другом и чем они лучше слагаются в одну систему приемов, тем целесообразнее протекает вся работа. Таким образом нам становится понятным значение такой системы приемов работы или метода, как его принято называть. Подлинный целесообразный и экономный путь найден там, где найден надежный метод работы. Его

Ценность повышается еще от того, что он обеспечивает вам достижение успеха всегда, когда вы беретесь за работу по данному методу: если бы вы шли случайным путем, легко может случиться, что один раз вы придете к цели, а в другой раз этого не только не будет, но вы еще разрушите то, что было сделано. Поэтому во всей человеческой деятельности мы ищем не только определенных приемов, но и запоминаем их, превращаем в привычные, чтобы затрачивать на них все меньше сил и быть уверенными в успехе.

Но отыскание надежных путей данной работы и для данного лица, как мы увидим дальше, вовсе не такая простая вещь; тем более важно вдуматься в самое понятие метода, в те условия, которыми определяется метод, в источники, из которых он возникает, общие требования, которые предъявляются ко всякому методу, каким бы мы ни работали, и, наконец, продумать основные методические формы, которые лежат в основе всех отдельных методов, какими бы они ни были. Разобраться во всех этих вопросах педагогу тем более необходимо, что прошлое и современность вынесли огромное количество всяких методов; вокруг них кипят споры и неопытному человеку, юному педагогу в особенности, трудно решить вопрос, кто прав и какой метод лучше. Чтобы не сбиться с пути в этом случае, ему необходимо твердо вооружиться по крайней мере основами, которые заложены во всех современных методах, основами общей методики; тогда он сможет найти наиболее подходящие свои пути,—а в этом все дело: за него никто конкретно вопрос не решит.

**3. Значение метода.** Не трудно понять как велико значение метода: если бы человечество попыталось копить опыт, копить знания и культуру вообще, но не умело бы передавать эти накопленные богатства, то оно ушло бы очень недалеко, потому что каждое поколение уносило бы с собой большую часть того, что оно узнало и создало, и новое поколение вынуждено было бы постоянно начинать сначала, а в одиночку оно не создало бы культуры,—культура плод усилий целого ряда человеческих поколений, она итог многовековых усилий и творчества. Но вместе с тем мы знаем, что чем менее искусна эта передача, т. е. чем больше усилий и времени она требует, тем меньше получает каждое

новое поколение, тем медленнее становится прогресс и рост культуры. Таким образом, вопрос о методе передачи, воспитания и обучения, о методе образования это важный вопрос, потому что это в значительной степени вопрос о сохранении культуры и об увеличении ее дальнейших возможностей. Нет сомнения, что мы до сих пор еще мало сознаем все огромное значение метода не только для педагога, но и вообще для человека и культуры.

---

## Гл. II. Метод, его определители и его понятие.

**1. Неслучайность метода.** Прежде чем мы пойдем дальше, нам необходимо отдать себе ясный отчет в том, что мы будем понимать под методом. Проще всего было бы напомнить в этом случае, что под методом понимается способ работы. Но в таком пояснении многое сторон остается скрытым и требует дальнейшего пояснения. Многое нам станет ясным в этом понятии только в итоге всего описания, в особенности вопроса об источниках, из которых проистекает метод. Поэтому мы пока установим некоторые основные черты.

Прежде всего необходимо отметить, что метод это неслучайный способ работы, который пришелся просто, немотивировано по душе тому или другому работнику: если бы даже на этом путициальному человеку и удалось найти плодотворный путь, что мало вероятно, потому что так возникают только капризы и случайные настроения, а не деловая работа, то всегда такой способ не поддается передаче не только постороннему лицу, но он совершенно негарантирован в своей устойчивости даже у того же самого лица, так как его настроение может перемениться или он случайно не попадет на тот же путь, и работа от этого неизбежно должна терять много, а то и все. Между тем мы стремимся во всяком сознательном труде оградить себя от случайностей и возможно надежнее обеспечить плодотворность нашего труда; поэтому мы стремимся и в способе работы найти такие пути, которые были бы устойчивы, не случайны, а обоснованы. Поэтому мы и ищем в частности, чтобы они определялись

не только нашим личным вкусом. Чем определяется метод, это мы увидим дальше.

Для нас сейчас существенно определено отметить, что метод и его характер определяются целым рядом объективных условий, хотя и субъективное соответствие данному лицу этим не выбрасывается за борт.

**2. Отличие метода от отдельного приема.** Далее необходимо уяснить себе, что метод определенно отличается от отдельного приема в работе уже по самому своему существу. В то время как прием годен для отдельных разовых действий, метод—это способ работы, который охватывает весь путь работы, т. е. он представляет собой целую группу приемов работы. Только при таком условии метод может давать известную уверенность в том, что он ведет к поставленной цели: отдельные разрозненные приемы, как бы они ни были ловки, такой уверенности никогда дать не могут, а часто при хотя бы немного изменившихся условиях они способны даже поставить нас в тупик и привести к бесплодности.

**3. Метод как система приемов.** Но в данном случае должна итти речь не только о группе приемов, т. е. не только о простом количественном скоплении приемов, но и о системе приемов, объединенных логикой и существом дела в вполне оправданное единство,—в то единство, которое мы называем системой. Только такой способ работы, в котором одни прием, одно действие стройно вытекает из другого и вместе они слагаются в одно сложенное целое, может дать надежные гарантированные результаты. Конечно, не надо доводить эту мысль до крайности, фактически человек никогда не может предусмотреть все мелочи и все осветить научным знанием, все вместить в систему, но все-таки надо стремиться в основных чертах сознавать свои пути, уметь их регулировать, чтобы вернее итти к намеченной цели. В этом огромная мощь человека. Теперь нам и промышленная, и хозяйственная жизнь человечества во всех ее формах подтверждают, как важен метод не только в разработке научных вопросов и в преподавании, но как он необходим и важен во всей сфере человеческого труда, в том числе в хозяйственной жизни, где хороший, продуманный, правильно поставленный способ работы, метод,

способен повысить плодотворность работы во много раз. Поэтому хотя мы и не всесильны в определении всех частностей нашего способа работы, мы все таки должны пытаться продвинуться возможно дальше в этом направлении. Мысль о методе только тогда приводит к результатам, когда она пытается дать его как систему работы, как систему вполне обоснованных и хорошо слаженных отдельных приемов, логически и фактически слагающихся в стройное, единое целое. Только в этом смысле можно, строго говоря, пользоваться понятием метода.

**4 Различные источники возникновения метода.** Чтобы понять сущность метода и различные его стороны, необходимо вдуматься в тот факт, что метод рождается не из одного источника, как это часто представляется поверхностному взгляду. Источники метода разнообразны; разобраться в них имеет тем больший смысл, что этим самым мы осветим и соответствующие стороны метода по существу.

**5. Метод и цель.** Прежде всего отметим коренное значение цели для метода. Метод, каков бы он ни был, есть не самоцель, а он представляет собой определенное средство для достижения определенных целей. Он есть постольку и о нем имеет смысл говорить постольку, поскольку существует цель; нет цели, нет и средств, т. е. в данном случае нет и метода. Конечно, в науке бывают такие ступени работы, когда ученый делает вопрос о методе, разработку его своей задачей, целью, и научная ценность такой работы может быть очень высока, может даже иметь решающее значение для всей судьбы данной науки. Но это условная цель, в конце концов и в этой работе, т. е. и для этой цели он должен ити путем определенного метода, если он хочет добиться надежных и ценных результатов. Таким образом и тут цель имеется, и здесь она определяет путь. Поэтому в выработке метода первой и основной задачей является четкое уяснение той цели, для которой должен служить данный способ-метод или для которой отыскивается определенный метод. Нет смысла говорить о средствах, когда нет целей, для достижения которых их нужно применить, а метод это средство. Об этом необходимо помнить каждому методисту, каждому практику педагогу, который не хочет

итти вслепую, топтаться на месте, терпеть разочарование и неудачи. Конечно, он также должен понимать, что поставленная им самим лично цель далеко невсемогуща, что через него и рядом с ним цели и условия ставятся и многими другими, именно мощными объективными условиями, но тем не менее для него важно осознать, чего он сам хочет, к чему стремится он сам. Далее встает вопрос об этих объективных условиях,—к ним мы и обратимся теперь.

**6. Время и опыт прошлого, как источник метода.** Наиболее легко возникающий взгляд заключается в том, что метод представляет собой итог опыта прошлого, наших предшественников, близких и живых, и далеких и уже ушедших из жизни. В этом есть своя доля правды, но только доля: на протяжении длинного ряда лет и эпох человечество пробовало различные пути как в создании всех сфер культуры и жизни, так и в области передачи знаний; шаг за шагом оно копило свои выводы и умения, отбрасывая слабое и непригодное, и тщательно сохраняя ценное: в этом необычайно сильная сторона человеческого развития, что каждое новое поколение не начинает все сначала, а может использовать опыт прошлого, стать на плечи предыдущих поколений и ити дальше. Так было и так идет и в области выработки правильных методов: внимательный наблюдатель и исследователь без труда устанавливает в частности в методах современности следы и этапы опыта прошлых поколений. В проблеме метода этот опыт и длительная проверка особенно ценны, потому что здесь, где речь идет о практическом применении, о поведении и действии нельзя просто полагаться на то, что ум человека надумал теоретически; это было бы неправильно прежде всего потому, что только опыт и жизнь могут подтвердить нам, что данный путь действительно пригоден, и что мы в наших теоретических выкладках не упустили чего-либо существенного.

Таким образом ссылка на опыт прошлого во многом правильна, но она же нам указывает на то, что этим вопрос не исчерпывается: под словом опыт скрывается сложный смысл, указывающий не только на то, что кто-то что-то проводил и пробовал, но что при этом он и продумывал и искал обоснований, искал не случайных догадок и путей, а таких, которые могли бы служить надежной основой не только ему

самому, но и всем, кто будет работать на данном поле. Как ни наивно звучит заглавие главного труда Яна Амоса Коменского, желавшего найти способ учить „всех всему наиболее уверенно, легко и просто“, тем не менее он шел по правильному пути, поскольку речь идет об отыскании неслучайного, объективного, обоснованного пути, которым мог бы и даже должен был воспользоваться всякий, кто хочет продуктивно работать, учить в данной области. Все это дается не простым нашупыванием в действии, на практике, но многими и другими сторонами нашей работы. В итоге мы можем установить уверенно пока только одно, что в методе, в его структуре и характере большую роль играет опыт прошлого, и часто опыт далекого прошлого, и что в этом отношении изучение истории школы и педагогики может много ценного сказать учителю и педагогу. Но это не все.

**7. Метод как кратчайший путь к цели.** В наше время постоянно встречаются попытки определить метод, как кратчайший путь к тем или иным научным и образовательным целям. Мы уже говорили о том, что эта черта в методе есть, но это чисто формальное указание, которое по существу дает нам очень мало указаний на то, что такое метод, и как он вырабатывается. Это указание так же ценно и в то же время так же мало говорит нам, как характеристика метода, как способа получить наиболее прочные результаты в работе—преподавании (Аржанов). Все это больше говорит нам о том, чего мы в этом случае стремимся добиться.

**8. Метод преподавания и метод науки.** Несравненно более серьезное, пожалуй, даже основное значение имеет та мысль, которая с седых веков идет за нами и которая утверждает, что метод преподавания определяется методом науки, которая преподается. По существу более содержательно утверждение, что метод представляет собой, когда он правилен, кратчайший путь к данной познавательной цели. Вдуматься в утверждение, что метод передачи науки, преподавания ее, вытекает из метода науки и ее характера, особенно важно потому, что так думало человечество не только в прошлом на протяжении многих веков вплоть до нового времени, но так думают многие и теперь. Можно утверждать даже больше,—что многие современные методисты недостаточно

различают эти две стороны. Часто мы в наши дни встречаемся с попыткой создать столько методик, сколько существует наук и даже отдельных областей наук, а это скрыто или явно порождается не только желанием дать в руки будущему педагогу конкретные, практические приемы, но и мыслью, что у всякого учебного предмета и у всякой науки свой метод и свой способ передачи.

Долгое время держалась мысль, что метод науки и метод передачи ее совпадают. Еще немецкий философ и педагог Вольф писал, что „обладай только ученостью и у тебя не будет недостатка в даре учить“. Человечество сравнительно поздно пришло к мысли, что для учителя недостаточно обладать знанием, а что ему необходимо уметь передавать эти знания. Мы и в современных школах во всем культурном мире не так уж редко наблюдаем, как преподавательскую работу выполняют люди, обладающие известными знаниями, но совершенно необразованные в области педагогики и методики. Еще недавно наши университеты выпускали молодых людей, которые получали научное образование и не имели никакой педагогической подготовки, хотя большинство из них шло в учителя. Многие продолжают думать и сейчас так, что достаточно знать свой предмет, чтобы справляться с преподаванием его. Тут сходятся две крайности: те, кто говорит, что педагогика это искусство и ей в сущности научиться нельзя, и те, кто в обладании методом науки видит и обладание методом ее преподавания.

**9. Методология наук как методика.** В этом последнем утверждении кроется глубокий смысл. Каждой группе наук присущ свой характер: они возникали особым образом, они описывают и исследуют различный материал, и они в итоге слагаются в особую систему. Для всякого ясно, что история и история литературы не совпадают в своем характере с физикой или химией, что у математических наук свой своеобразный характер. — одним словом, что они отличаются друг от друга не только тем, что они дают в своем содержании, в итоге в виде тех или иных знаний, но и в характере пути, в своих доводах, во всей своей системе. И мы постоянно наблюдаем, что люди, учителя и ученики, хорошо справляющиеся с одной наукой, терпят неудачи в другой,

сколько бы они ни старались. У каждой группы наук таким образом свое лицо, и это ясно каждому, кто хоть сколько-нибудь интересовался научным знанием.

Но уже тут мы сталкиваемся с следующей мыслью, которая неизбежно вытекает из данного положения. В этом случае методика, т. е. учение о методе преподавания, не стала излишней, а она только заменяется методологией науки. В этом случае недостаточно овладеть данной наукой, ее итогами в виде системы готовых знаний, а надо еще сознательно овладеть ее методом, способом ее построения. Это то, что, конечно, заложено в самой системе знаний, но что должно быть выявлено ясно; иными словами, в этом случае необходимо тщательно продумать и изучить метод данной науки, например, в математике овладеть методом математического исследования и построения, в истории освоиться с сутью исторического знания и науки, в естествознании понимать и уметь справляться с методом точных наук о природе и т. д. Таким образом в этом случае важно на метод науки обратить особое внимание, его также надо изучать специально.

Но этого мало. Необходимо пойти дальше. Изолированных наук нет, все они так ли иначе связаны друг с другом, особенно тесно связаны группы наук в своем способе работы. Поэтому метод данной науки изучается всегда не один, а в свете общих логических законов, в сравнении с методами других наук, в сочетании с методами родственных наук, в связи с вопросом о том, что лежит во власти метода, что он может дать и что он не может дать, каковы его границы. Этот последний вопрос, ведь, очень важен, хотя бы потому, чтобы не стремиться данным методом открыть то, чего он нам дать в данной области не может. В зависимости от этого решается вопрос и о целях данной науки, а это имеет коренное значение для науки и ученого, чтобы ясно сознавать, что он ищет. Можно для примера привести современную картину положения истории: там вопрос о том, можно ли в истории искать законы и утверждать их, является ли история наукой о законах исторических судеб человечества или же только описывает в однократном происшествии, как все это происходило, и не пытаются что либо утверждать относительно дальнейшего хода,—весь этот сложный вопрос

пытались и сейчас еще пытаются разрешить изучением метода исторической науки. Таким образом метод науки это особая задача и она также требует особого изучения; знание метода данной науки не приходит само вместе с итогами. Таким образом вырастает нужда в методологии наук, т. е. в учении о методах наук.

#### 10. Ценность методологии науки для усвоения методики.

Таким образом становится ясным, что методология наук имеет большое значение для метода преподавания данной науки. Положение здесь определяется чрезвычайно просто тем, что для преподавания какой-либо науки надо прежде всего знать ее, надо владеть ею, а это значит вместе с тем, что надо владеть ее методом. Надо помнить, что научность обозначает метод и систему прежде всего, устанавливаемые на почве стремления к истине. Поэтому методология незаслуженно мало пользуется вниманием в образовании педагога и в построении методик.

16/00774

Чтобы нам стало понятнее ее значение и в практическом отношении, напомним, что учителю приходится строить учебные планы, расписания, искать единства в преподавании, слаженности отдельных предметов, он ищет стержня для них; это единство он находит не только в близости тех вопросов, которые они трактуют, но и в способе, методе, которым они строятся. Таким образом учителю волей-неволей приходится рассуждать и раздумывать над вопросом о методах наук, о методологии; и уж во всяком случае ему нельзя совсем проходить мимо этой области. То, что в нашем педагогическом и методическом образовании выпала логика и ее органическая часть, методология наук, это нужно считать большим пробелом в нашем педагогическом образовании. Объединяя различные предметы в преподавании, учитель должен неизбежно проводить их единым способом, он не может перескакивать с одного приема на другой, а вместе с тем он не может данной науке навязать метод другой науки, который чужд ей; значит ему приходится продумать средство наук и научных знаний, а это заставляет его в вопросах методики помнить о значении методологии.

#### 11. Необходимость различия пути возникновения науки, метода самой науки и метода ее преподавания. Таким образом метод науки имеет коренное значение для выработки

метода ее преподавания, но было бы ошибкой думать, что им решается весь вопрос. В этом отношении необходимо различать путь возникновения науки, ее метод и метод ее преподавания.

Путь возникновения науки может быть — и чаще всего — очень извилис; тут могут иметь громадное значение часто совершенно случайные обстоятельства; ведь, рассказывают же анекдот, что Ньютона навело на мысль о законе миро-вого тяготения падение ему на голову яблока; здесь могут иметь большое значение и потребности эпохи, и предшествующая подготовка и уровень современного исследователю или изобретателю знания. Так мы знаем, что химия родилась из фантастической алхимии, у многих точных наук был свой фантастический период, который тем не менее имел большое значение для их роста.

Но когда наука возникла и растет дальше, она обнаруживает свой особый смысл и свою особую логику, особое построение и соотношение частей и отдельных своих утверждений. Для нее уж тогда ее прошлое часто не имеет большого значения. Ее строение или ее логика определяется теперь внутренним соотношением ее частей, ее смыслом, ее основными понятиями и законами. Она теперь строится уже не так, не в том порядке, как она возникала и росла; все ее прошлое, раз оно научно не оправдалось и не сохраняется как современное знание, отпадает и игнорируется, а она строится так, что устанавливает уже независимо от прошлого свою научную основу и затем последовательно, шаг за шагом, по внутреннему смыслу науки, по ее логике, выводя одно последовательно из другого, постепенно переходит от звена к звену, пока не создаст стройного целого, которое мы называем системой данной науки. В этом случае ученый интересуется не столько простотой и доступностью, сколько истиной, доказательностью и точностью. Для него важно не то, что проще, а то, что является основным и что вытекает из этого основного или опирается на него.

Это интересно отражалось, например, в построении географии в прежней школе, когда не делали еще достаточного различия между методом науки и методом ее преподавания. С точки зрения науки географии, ее метода было правильно — логически правильно — начинать с общей

части географии, с основных географических понятий и представлений, а затем уже переходить к специальным частям; во учебным планам и практике старого времени география России, родиня, изучалась позже всего, так как считали, что сначала надо пройти общую часть, затем страны света и затем уже остановиться на отдельной стране, своей родине. Логически это очень убедительно, это имеет свой смысл в самом построении науки, в ее логике. То же можно было наблюдать в литературе, в изучении языка и т. д. Все дело в том, что тут руководились мыслью о совпадении метода науки с методом ее преподавания, — внутренней логикой чистой науки, а не существом педагогического положения.

Метод преподавания же руководится не только существом данной науки и не только формой ее возникновения, а он ищет введение в область данного знания, он стремится прежде всего создать интерес и вопрос, прежде чем давать ответ, он ищет наиболее доступного и понятного вступления в данную научную область, и поэтому может до поры до времени даже погружаться в известной научной последовательностью и ясностью понятий, откладывая их выяснение и приведение в систему науки до более позднего времени. Можно было бы сказать, если бы тут не крылось также некоторой узости, что в методе преподавания больше думают о психологии возникновения знания и о логике жизни, чем о логике самой науки. Вот почему пути науки и пути преподавания чисто не только не совпадают, но иногда ведут диаметрально противоположными путями: преподавание может кончать тем, с чего начинается строго научно поставленное построение системы науки.

Об этом нужно постоянно помнить при построении методики. Это не обесценивает методологию и метод науки, а это устанавливает только ясное отношение между методом науки и методом преподавания: влияние первого на второй остается нетронутым. Об этом необходимо помнить потому, что ведь и сейчас еще ученику часто предоставляется спрашивааться с работой, как ему угодно; при этом молчаливо предполагается, что он приспособится к предмету, к его логике.

**12. Наука и научный предмет в школе.** В смешении этих различных сторон повинны многие современные методики,

что создает невероятную путаницу. Для большей ясности отметим теперь еще одну сторону. В действительности в преподавании в низшей и средней школе в строгом смысле речь идет не о науках, а о некотором упрощении их и их итогов, которые называются учебными предметами. В этом случае из науки выбирается то, что доступно, обращено к жизни, ближе к ней, способно служить образованию юных людей, приложимо к действительности и может быть достаточным для дальнейшего продвижения в какой-либо избранной специальной области, жизненной профессии или ученого знания. Таким образом ясно, что наука и учебный предмет, в который она превращена в школе, не одно и то же, а это нас ведет дальше: это говорит нам, что метод науки в данном положении не может быть просто перенесен на учебный предмет. Свообразие положения обязывает отдать себе отчет в том, что и в методе потребуются соответствующие изменения.

**13. Конкретные условия и их влияние на метод** Чтобы положение стало яснее, учтем еще одну сторону, которая поведет нас дальше. Наука считается естественно только со своим существом, со своим смыслом и логикой и для нее совершенно безразлично, понятно ее положение, закон и т. д. кому-нибудь или нет, признают ее или нет, она в своих утверждениях не зависит от условий: дважды два четыре,—хотим мы этого или нет, это совершенно безразлично; и было бы бессмыслицей спрашивать, где и когда  $2 \times 2$  равно 4. Научное утверждение никогда не уничтожалось и не уничтожится от того, что оно нам непонятно или не нравится; мы можем забыть о нем, можем не взять следствий из него, но отрицать его мы можем только на одном пути: доказав его ложность. Не даром утверждают, что идеальная наука в сущности не знает времени и пространства; для нее достаточно, чтобы была человеческая организация и законы логического мышления, и она становится необходимой.

Совершенно иное дело в преподавании той же науки, хотя и преображенной в „учебный предмет“. Учебного предмета, школьной науки на всех ступенях просто как науки нет, а она всегда в конкретной обстановке: она всегда материал для передачи определенным лицам, даже определен-

ногого возраста, положения; и передает ее определенное лицо, учитель, и при том в определенной обстановке, в классе, в аудитории; здесь многое зависит от имеющегося под руками материала, жизненной обстановки и т. д.; одним словом всякое преподавание и сообщение знания всегда находится в вполне конкретных субъективных и объективных реальных условиях; степень передачи, успешность и продуктивность в огромной степени зависит от этих конкретных условий. Мы знаем, как в живой действительности один и тот же научный предмет совершенно иначе усваивается и изучается только в зависимости от различных конкретных условий, хотя, ведь, суть его остается одна и та же, вплоть до одной программы у разных учителей и школ.

Таким образом выдвигается необходимость продумать влияние этих конкретных жизненных условий на метод преподавания. На этом пути мы не устранием одного условия другим, а наоборот, — дополняем их друг другом; каждый из них в отдельности не дает всего, а только вместе они определяют метод нормальным образом, как остается основным значение метода и характера данной науки. Обозреть все условия, влияющие на метод и определяющие его форму, невозможно, потому что мы сталкиваемся здесь с неизбежным разнообразием жизненных условий, но мы можем и попытаемся указать основные факторы.

14. **Метод и структура времени.** Прежде всего напрашивается в этом случае мысль об эпохе или времени, в которых проводится метод. У этого времени конкретно всегда две стороны: это, во-первых, то, что существует как факт в виде условий и обстановки, и то, к чему данное время стремится, чего ему не хватает, что оно ставит своим идеалом. При всем разнообразии и часто противоречивости идеалов и стремлений данного времени, в нем все-таки обнаруживается известная общая тенденция, стремление времени. Так были эпохи, в которые господствовал народнический идеал и черты человека, связанные с ним; так в наше время бесспорно над всем реет идеал труда и его прав, идеал общества, как производственно-трудового сообщества свободных людей, идеал общества, в котором будет только класс трудящихся и т. д., — во всяком случае мотив труда в наше время является всеопределяющим. Вместе с тем за

нами идет ясное сознание, что метод не только способ передачи знаний, но это и огромное воспитательное средство. И вот каждое время ищет не просто лучших методов передачи, но в нем сознательно и бессознательно пробиваются и удерживаются только те методы, которые так или иначе отвечают его основным идеалам и стремлениям или по меньшей мере не противоречат ему. Так в наше время, вполне понятно, речь идет о трудовых методах, о школе жизни и о жизненных методах. Нет нужды добавлять, что эти идеалы влияют на весь размах образовательных стремлений,— нас сейчас интересует только метод. Метод, который не соответствует этим господствующим стремлениям данного времени, имеет мало шансов пробиться в жизнь и найти широкое распространение; во всяком случае он, несмотря на свою ценность, будет встречать в сознательных стремлениях учащих и учащихся данной эпохи безусловное сопротивление. Так мы могли наблюдать одно время,—да и сейчас еще кое-где,— как отношение к книге, без которой при всех методах развиваться и войти во врата культуры нельзя, становилось порой прямо враждебным и ее стремились оттеснить возможно дальше, хотя по существу она нашему времени не только не стала излишней, но, наоборот, необходимость в ней повысилась; но многим казалось, что трудовой принцип повелевает итти путем непосредственного труда, физического, ручного, и непосредственного наблюдения и собственных выводов, и вот книга некоторое время жила в школе в каком-то двусмысленном положении; часто она была только еле терпимым гостем, далеко не всегда желанным. Наивно понятый идеал труда в школе и образовании, казалось, требовал отхода от книги; отчасти в этом сказалась реакция на старое, исключительно книжное школьное образование. Таким образом с этой стороны вопрос о методе решался тем, что данное время несло в своих сознательных и полусознательных стремлениях,—тем, что оно считало нужным, его социальные и индивидуальные потребности.

**15. Метод и власть быта и фактических социальных условий.** Не трудно понять, что идеалы времени дают только одну из слагаемых, которыми определяется метод. Этот фактор оказывается действительным постольку, поскольку

жизнь и действительность оставляют простор для осуществления человеческих стремлений и целей. Обычно жизнь слагается так, что она оставляет известный простор для выбора, и вот в меру этого простора мы и можем осуществлять то, что ближе к нашим стремлениям или идеалам. Мы таким образом тоже участвуем в создании этой фактической действительности и тем больше, чем мы культурнее. Тем не менее власть фактов необычайно велика. Судьба новых методов в коренной степени решается тем, подошли ли они к этой фактической действительности или нет. Самый идеальный метод может быть опрокинут несхождением с данной общественной обстановкой, неприменимостью для окружающего быта. Здесь мы постоянно сталкиваемся с тем фактом, который хорошо описывается известной басней о воспитании льва по орлиному, а орла по львиному.

**16. Метод и структура времени.** Сюда же нужно отнести то соотношение, в каком стоит метод к уровню культуры данного времени. Этим культурным уровнем определяется не только характер воздействия на учащихся, но и степень требований, которые к нему предъявляются, а главное,—та форма, в какой преподносится знание и умение. В этом смысле у каждого времени есть своя логика, свой характер мысли и чувствования; не даром в литературе, отражающей жизнь, нам указывают на особый уклад различных эпох, как сентиментализм, романтизм, реализм, натурализм и т. д. Люди шестидесятых годов не так воспринимают и рассуждают, как — скажем — люди девяностых годов или наше время. Как велика эта печать своего времени, это видно из того, что критика произведений, например, Толстого „Война и мир“ все более энергично подчеркивает, что Толстой, пытавшийся обрисовать рубеж и начало XIX века, при всем его огромном таланте и знании фактически думает, пишет и рассуждает как человек шестидесятых годов. Тут обнаруживается не только власть быта и жизни своего времени, но и характер его культурной мысли и переживаний, манера и логика времени. Она, естественно, дает свое отражение и в оформлении метода, потому что метод это тоже в известной степени манера мыслить и делать; это тоже своеобразная логика, отражаемая в целой системе работы. Вот эту тонкую сторону времени и принято теперь отражать в слове

структуре в отличие и в добавление к психологии времени и к быту, которые просто намечают фактическое отвошение, материал, в то время как в структуре указывается еще на внутреннюю логику данного слагающегося так, а не иначе положения, смысла, который также дает свое отражение в проявлениях людей данного времени, в особенности в их мысли и культурных стремлениях, в частности и в их методе.

На значение таких конкретных, экономических и социальных условий нам постоянно указывает тот факт, с которым мы встречаемся, когда какой-нибудь очень ценный чужеземный метод приходит к нам в наши условия: часто он несет с собой для нас глубокое разочарование или по меньшей мере требует от нас значительной переработки, потому что несходство с нашими социальными условиями обесценивает его или даже срывает самые ценные его стороны. Мы часто наблюдаем, как такой новый метод вопреки всем стараниям начинает принимать роковое сходство с нашими застарелыми и даже пережитыми приемами. Так всем известно, что знаменитый Дальтон-план, представляющий большую педагогическую ценность, при постепенном дроблении заданий понемногу стал как две капли воды походить у многих „дальтонистов“ на старое задавание уроков, да еще с точной записью заданного в дневник, хорошо знакомый всем, кто проходил через прежнюю школу.

Методы в этом отношении являются чутким откликом на жизнь, как в том, к чему она стремится, так и в том, что она есть. Ясно, что социальная обстановка, всем своим укладом требующая воли и характера, выбирает в области методов то, что способно культивировать эти стороны человека; когда в этом укладе побеждают условия, требующие знаний или умений, время ищет для себя иных приемов и в воспитании и образовании человека. Чтобы не наделать в этой области ошибок, необходимо, конечно, в построении методик зорко учитывать не только то, к чему мы сознательно стремимся, но и особенно те социальные условия и окружение, для которых создаются новые методы.

Но для правильного понимания этой стороны нужно помнить, что действительность почти никогда не отливается в узкую форму, в которой возможен только один путь:

она почти всегда открывает известные тенденции и пределы, в которых нам остается простор действовать. Далее мы увидим, что разнообразие современных методов, например, вовсе не является случайным и разрозненным. Если бы действительность отливалась в такую узкую определенность, то нам нечего было бы искать и нельзя было бы свернуть с правильного пути: действительность показала бы нам только один путь и он был бы неизбежен, что бы отдельный человек ни стремился делать или говорить. Но этого нет: действительность определяет возможности, а осуществлять их должен все-таки человек. Надо помнить, что и человек принадлежит к этой обстановке, что он также определятель.

**17. Метод и народность.** Как далеко идет многообразие таких определяющих факторов, из которых рождается метод, это видно из того, что в числе определителей находится и народность, в среде которой идет речь о приложении или проведении данного метода. Это вполне понятно: ведь социальная обстановка создается не отвлеченно, без людей, характер народа оказывается во всех сторонах этой обстановки; был всегда быт данного народа или данной социальной группировки, в нем необычайно ярко оказываются натура, психология, вкусы и характер людей, как и исторически возникшие навыки и особенности. Это, конечно, не пропасти, но все-таки особенности, которые дают себя знать и в частности имеют большое значение в отборе и проведении методов работы, в вопросе об осуществимости методов. Так в характере немца подчеркнуто общим взглядом склонность к аккуратности и некоторой и умственной педантичности, склонность к теоретическому знанию и рассуждению; в англичанах и американцах подчеркивают известный практицизм; у тех и у других отмечают склонность к большой точности; у итальянцев и французов отмечают темперамент и стремление к широте охвата; для россиян точность—скажем, несколько преувеличивая положение,—бельмо на глазу; мы с ней миримся плохо и нам требуется большая тренировка, чтобы приучить себя к ней; нас восхищает „художественный беспорядок“, мы любим „душу на распашку“,—явление, чреватое всячими, подчас очень и очень неприятными неожиданностями и т. д. О многом можно спорить в этом случае, но все-таки эти особенности народного характера

нельзя отрицать. И ясно, что они обладают болыпым удельным весом в определении метода и его судьбы. Нет никакого сомнения, что на методах Дальтон-плана и проекта и предъявляемых ими к учащимся требованиях инициатива, организованность, стойкость в стремлении, точность, настойчивость, стремление не терять ни одной минуты даром, практичность и т. д.—лежит ясная печать американца.

**18. Метод и психология и интересы учащихся.** Продолжая все ту же мысль о значении конкретных условий, мы дальше должны отметить значение природы учащихся. Наряду с материалом, который изучается, с общественной обстановкой и требованиями этот фактор имеет огромное значение. Не так давно еще повторяли, как бесспорное положение, что ребенок это солнце педагогики, что им должно определяться все положение в этой области. Теперь это преувеличение можно считать изжитым, так как это утверждение, чтобы не превратиться в слепую узость, раскрылось в то сложное сплетение, на часть которого мы и указываем в данном случае: в этом случае словом ребенок покрывают и идеалы времени, и условия, в которых живет этот ребенок, и культуру, которая нужна ему и т. д. Таким образом, это положение, имеющее без сомнения, огромное значение, нашло свое ограничение. В данное время идет речь о том, что метод будет употребляться не только в изучении определенного материала, в определенной обстановке, но с юными людьми, обладающими определенными свойствами, вкусами, характером, умственным уровнем, развитием и т. д. Так нас упрекали и упрекают, что мы занимаемся в содержании и форме работы (метода) „преждевременным укладыванием ума детей в русло мышления взрослых“ (Уинн-Монро). Идея учета особенностей учащихся идет из глубины веков, но этот учет становится по-настоящему возможным только в новейшее время, когда проводится широкое и всестороннее изучение растущего человека. Ясно, что методика должна строиться на прочном фундаменте изучения, знания психологии и природы растущего человека. Нужно признать глубоко конфузным фактом, что ходовые методики наши часто являются ярким свидетельством полного пренебрежения к итогам педагогической психологии, педагогии, что автор их мыслит методику, как нечто самостоятельное и независимое

от этих основ. Дальше эта роковая ошибка переходит к молодежи, которая готовится в педагоги, и они верят в силу одной методики, лишенной всякого фундамента,—знания растущего человека. Как велико это значение знания природы юного человека, в труде которого и должен применяться метод, это становится ясным из того, что можно и должно взвешивать соотношение метода и возраста, метода и отдельных ступеней школы,—далее мы коротко отметим и этот вопрос: нет сомнения, что методы на разных ступенях и в применении к различным возрастам могут быть неодинаковы и один тот же метод может требовать приспособления к особенностям данного возраста или ступени. Но это уже дело специальных методик и конкретного приспособления методов.

**✓ 19. Метод и натура учителя.** В числе конкретных определителей метода находится, без сомнения, и натура учителя. Когда мы говорили о том, что нет метода просто, в отвлеченности, то мы имели в виду, что метод будет проводить определенное лицо, живой педагог, да и в книге он только замещен, но он тоже существует, хотя и в виде автора этой книги. Дальше мы на этом вопросе еще остановимся.

**20. Метод и ритм.** Для правильной оценки значения метода нельзя не вспомнить, что у него есть своя биологическая основа. Она заключается в том, что метод есть своеобразное выражение роли ритма в сфере умственной деятельности,—того самого фактора, который играет во всех функциях живых существ, особенно человека, такую колоссальную роль в поддержании и сохранении, как и углублении жизни. Ритм, который сохраняет наши силы в простых актах, как ходьба, находит себе отражение в методе,—это тоже своего рода правильный ритм работы, хотя ритмом метод далеко не исчерпывается.

Таковы наиболее значительные определители метода. Их число можно было бы увеличить дальнейшим указанием, но для наших задач мы можем ограничиться тем, что изложено: этого достаточно, чтобы попытаться определить понятие метода и на его основе итии дальше.

**21. Понятие метода.** Теперь нам становится более ясным, что представляет собой метод в педагогике. Мы уже говорили, что наиболее просто он определяется, как определен-

ный способ выполнения чего-либо. Но более вдумчивое размышление над ним показало нам, что этот способ неслучайен, что он представляет не один, а целую систему приемов, что он должен представлять кратчайший и более плодотворный путь к определенно поставленной цели, что это—путь к ясно осознанной цели, что он определяется опытом прошлого и настоящего времени, характером данного материала и науки, ее методом, что он обусловливается конкретными объективными условиями окружающей жизни и обстановки, бытом и фактическими социальными условиями, а также идеалами и структурой своего времени, как и социально-психологическими факторами вроде народных особенностей людей, применяющих данный метод, наконец, что он определяется природой и складом их индивидуальностей, индивидуальностью педагога и его воспитанников. Таким образом, метод в строгом смысле слова можно было бы определить, как руководимую определенными целями систему наиболее экономных и продуктивных приемов работы, логически оправданную сущностью материала и его формой и обусловленную как опытом прошлого, так и психологией и структурой данного времени, социальной и индивидуальной, и природой и складом лиц, пользующихся этой системой приемов работы. Если мы условимся, что в понятие структуры можно вложить смысл не только фактического положения, но и смысл указания на логику фактов, идеалы, стремления, и т. д., то можно было бы определить метод короче: как руководимую определенными и целями продуктивную систему конкретных приемов работы, обусловленную и оправданную структурой данного времени, материала и соприкасающейся с ним живой среды.

К этому добавим для пояснения, что некоторые методисты вводят в понятие метода указание на „внешние формы“ работы (Буданов), но этот признак не является необходимым для метода, а подчас он способен создать недоразумения; из нашего разбора видно, что дело тут не в том, что всякий метод выявляется во внешней форме,—этот признак можно указать во всякой деятельности, в том числе и бессистемной, и бесцельной, в то время как могут быть строго методические формы, выявленные не во „внешних формах“,—а в

систематичности, в своеобразной логике и оправданности, которая присуща ценному, подлинному методу. Известный педагог Рейн, — сам, правда, выдвинувший неудачное определение метода, — правильно протестует против легкомысленного употребления слова „метод“: к различным путям и приемам мы вправе прилагать высокое имя метода только тогда, когда они действительно представляют собой конкретные формы для неизменных законов человеческого духа; когда они являются действительно законосообразными необходимыми путями, — такими, которые ведут к твердым, ясно продуманным целям, — таким, с помощью которых воспитанник может быть направлен в сторону определенной деятельности. Отмечать особо, что в методе обнаруживаются законы человеческого духа, нет никаких оснований, так как такой признак представляется излишним, — поскольку нужно, этот мотив достаточно слышится в ссылке на отношение метода к науке и ее методу, к структуре живой силы, применяющей метод и т. д.

**22. Педагогические разветвления понятия метода.** Для наших целей это определение метода представляется широким и требует дальнейшего уточнения. Это уточнение идет в форме более точного указания тех целей, которым служит метод. Там, где в общее обозначение „руководимые определенными целями“ мы вставляем определенное указание этих целей, в форме сообщения и усвоения знаний, там перед нами — метод преподавания; когда мы в этих целях имеем в виду цель воспитания человека, там перед нами — метод воспитания; если мы скажем „руководимую целями образования человека“ — перед нами метод образования.

**23. Проблема методики.** Таким образом и в педагогике может ити речь о методе в различном значении. Если мы условимся, что под методикой надо понимать учение о сущности и формах метода, то нам становится ясным, что может быть не только методика, как учение о методах преподавания, о которой постоянно говорят, но может быть и методика воспитания, и последняя ни в какой мере по своей важности и значению не уступает методике обучения, а в некотором смысле даже превосходит ее. Это не значит, что обе ветви методики совершенно оторваны друг от друга;

наоборот, все основания говорят за то, что у них общая основа и что они по своему характеру и существу должны постоянно переплетаться друг с другом и в конечном счете строиться на одной основе. Связь между методикой обучения и методикой воспитания не только в том, что они разграничивают между собой сферу выращивания человека, но нужно помнить, что 1) многие методические принципы общей формам методики, что 2) многие методические принципы в обучении, как мы увидим дальше, предписываются особенно воспитательными интересами, 3) что принципы формальной культуры ума по существу воспитательные принципы, и 4) что, наконец, и само воспитание не может протекать беспредметно, а потому не может быть оторвано от сообщения сведений, знаний, т. е. от своеобразной формы обучения. Но нас в данном случае интересует преимущественно задача дидактическая (научения), — ей мы и уделим наше внимание. Наконец, последнее ограничение, на которое нам надо указать здесь, это то, что в методике мы различаем общую часть и специальные или частные методики. Общая методика должна раскрыть те основные формы и требования, которым должен удовлетворять всякий метод на современном уровне, а частные методики должны показать нам применение этих форм и требований к отдельным областям знания и деятельности. Но существу, значит, они должны строиться на основе общей методики. Вот этим вопросом об общей методике мы и займемся теперь.

---

### Гл. III. Относительность значения методов (методический релятивизм).

1. **Абсолютный единый метод и его возможность.** Теперь мы можем ответить на целый ряд вопросов, возникающих у нас относительно метода и методики. Прежде всего вырастает вопрос, не может ли быть создан такой метод, который бы удовлетворял всем требованиям как науки, так и преподавания и который бы годился для всех наук в одинаковой степени. Эта мечта об абсолютном методе как нахождения знаний, так и их передачи идет за человеческим сознанием с давних времен: еще Бэкон в XVI в. считал возможным

указать такой метод в форме правильно организованного экспериментального исследования, а в XVII в. этой мечтой и уверенностью о возможности универсального абсолютного метода обучения „всех всему легко и просто“ жил Коменский. В основе этой мечты, не покидающей человечество и сейчас и необычайно увлекательной, лежит сознание единства знания по его существу: современная его дробность приписывается нашему научному несовершенству; когда знание вступит в полосу настоящей зрелости, оно предстанет перед нами в виде единой грандиозной системы; но если знание едино, то есть все основания ожидать, что и способ его передачи и усвоения может быть единым. В истории человеческой мысли можно наблюдать паучительную картину, как отдельные эпохи пытались возвести в достоинство абсолютного метода те пути, которые в данную полосу развития культуры оказались в какой-либо одной научной области особо успешными: так средневековье считало, что дедуктивный метод — метод анализа смысла логических понятий и выведения следствий из этого анализа — способен дать все знания; XVII в. думал, что математический метод есть ключ ко всем познательным замкам, и была даже попытка создать философское мировоззрение математическим методом; весь девятнадцатый век и отчасти наше время, увлеченное успехами естествознания, думало и думает, что истинный путь науки это — естественнонаучный метод и т. д.

**2. Относительное значение всякого метода.** Как ни давня эта мечта об едином абсолютном методе и как ни увлекательна она, тем не менее это ожидание неосуществимо. Абсолютный метод немыслим по существу, как это должно стать ясным из тех предпосылок, из которых вытекает метод, а в особенности метод преподавания, метод конкретной работы. Единого метода науки реально не может быть потому, что при всем единстве знания к миру можно подходить с разных сторон: в одном случае его изучают в одном разрезе, как факт, в другом случае берут другой разрез, — например, интересуются его смыслом, и нет никаких оснований суживать человеческие научные горизонты и отрицать возможность иных подходов; но каждый такой новый подход связан не только с новой точкой зрения на предмет знания, но и с новым способом его обработки, т. е. с новым методом в

широком смысле слова. Шансы на абсолютный единый метод уменьшаются тем более, чем ближе мы подходим к конкретному материалу и условиям; с приближением к живой действительности нам приходится вводить все больше индивидуализованных моментов и способов работы.

**3. Относительность методов преподавания.** Тем более относительны методы преподавания. Здесь мечта об абсолютном методе может оказаться прямо разрушительной, потому что она фактически приводит или к таким общим положениям, которые слишком отвлечены и общи, чтобы быть методом, или же заставляет провозгласить абсолютным методом такой метод, который пригоден к одной области и не годится для других, т. е. в действительности он приводит к насилию над материалом и над живыми людьми, которым приходится работать этим методом в неподходящих для него областях. Общая методика никогда не должна вырождаться в попытку построить такую теорию об абсолютном методе, а она всегда будет только учением о тех общих свойствах и требованиях, которым должен удовлетворять всякий метод, в какие бы индивидуальные формы он ни отливался в своей специальной области. Что педагогический метод обладает только таким относительным значением, это становится совершенно ясным, как только мы достаточно внимательно продумаем то, что мы обсуждали в главе об условиях, определяющих метод и его понятие. Некоторые стороны мы здесь отметим еще раз для большей ясности.

**4. Изменения, вытекающие из обстановки.** Мы в предыдущей главе отметили, что каждый метод, как это ясно само собой, представляет организованный способ проведения или осуществления известной цели в конкретной обстановке. Это совершенно бесспорно в сфере преподавания. Только в безотносительных научных сферах, и больше всего в чисто формальных науках метод освобождается от влияния конкретных окружающих условий. В педагогике же, естественно, метод совершенно неизбежно должен приспособляться к конкретным условиям; он совершенно неизбежно должен видоизменяться тем больше, чем больше видоизменяется обстановка: город дает не те же условия, что деревня, горная местность не совпадает в своей обстановке с равниной, юг с севером. Это создает своеобразный уклад не только в

широкой жизни, но и в школьной жизни, распорядке и интересах. Это приводит к своеобразию быта, создает особый фон, на котором развертывается вся воспитательная и образовательная работа. Все современные методы ищут поддержки жизни и обстановки, они ждут подкрепления от семьи, от общего уклада, и таким образом метод не может пройти мимо всех этих условий общей обстановки, если он стремится возбудить интерес у детей и учащихся вообще, потому что они все живут не отвлеченно, просто как люди, а они живут и действуют в определенной обстановке, с ее интересами, навыками, точностью или неточностью, распределением времени и т. д. Конечно, все это может не затрагивать самого принципа, на котором построен данный метод, но это может больше или меньше многое изменить в его частностях. И педагогу никогда не следует быть догматиком в методе, а всегда нужно учитывать, что метод дает ему некоторую общую форму, схему, а уж он сам должен суметь одеть ее в определенный способ, пригодный именно для данной действительности. Эту конкретную форму до конца не может определить никакая методика, никакое учение,—это то, что должен сделать всегда сам педагог.

Все эти обязательства, вытекающие из конкретной обстановки приобретают особенно важное значение во всех формах трудовой методики. Здесь совершенно правильно указывают (Карсен), что в методах трудовой школы не должно быть отрыва от характера работы в самом обществе, в широкой жизни; что школа должна отличаться от жизни по возможности только в одном отношении, а именно в том, что она не преследует экономических выгод и ищет доступных и посильных форм для юных людей. И это положение неизъяня принимать догматически, как абсолютную истину, но оно указывает правильное направление. Всякому должно быть ясно, что, например, краеведческий метод или экскурсионный не может сохранить тех же форм в деревне, какие он принимает в городе, потому что обстановка и формы жизни там и тут далеко не совпадают. Это ярко сказывается в отношении населения к таким формам работы, как и самих детей: то, что для одних является новым, то для других,—как постоянные прогулки в природу, как труд на поле и в лесу,—является обычным делом; изучение вопроса

„как животные готовятся к зиме“, с которого начинают школы на севере, не подойдет в тех же формах к школам юга, хотя в основе своей методический принцип может сохранять свой характер.

**5. Изменения, вытекающие из предмета и материала.** Все это естественно ведет нас дальше, — к тем изменениям, которые вносятся в метод изучаемым предметом и материалом. Правильно говорят, что нет метода без предмета и материала, на котором он проводится. Вся современная педагогическая обстановка говорит о том, что мы теперь должны считаться с конкретными условиями, в которых существует школа и ведется наша работа,—для современной педагогики нет просто школы, как думали это раньше, а для нее есть школа в деревне, городе, горной местности, фабричной, южной, северной,—одним словом всегда в живой конкретной обстановке; это значит, что не только общая обстановка меняется от района к району, но вносится существенная разница в том материале, которым располагает данная школа и работа; тогда, когда на севере мы вступаем в холод и снег, на юге природа может быть еще в полном расцвете; юным людям из семей горняков нельзя просто поднести то, что даст сельско-хозяйственный район, и наоборот; но в этом случае меняется не только окружающий материал, но меняется и характер работы в целом ряде частностей, подчас очень существенных, вплоть до того, что может понадобиться совершенно иной характер работы, так как данная специальная форма метода может оказаться в данных условиях невозможной.

Методы не могут быть безотносительными еще и потому, что они в большой степени стоят в зависимости и от той цели, для которой готовят: один и тот же предмет в разных по своей целевой установке учреждениях находится не в одинаковом положении как для учащихся, так и для преподавателей и всего образовательного процесса. Например, колорит литературы или математики в педагогических техникумах, в индустриальных техникумах, в школах социального воспитания и т. д. разный; если одним важно образовательное значение математики, как математики, то для других важна возможность ее приложения к специальным предметам, техническим или просто практическим; от этого

меняется не только иллюстрирующий и конкретный материал, но и способ прохождения.

**6. Изменения, вытекающие из живой работающей среды.** К этим изменениям, продиктованным материалом и обстановкой, как и учебным предметом, который изучается, неизбежно присоединяются особенности, вносимые живой работающей средой. Развивая то содержание, которое вложено в понятие конкретных условий, мы должны напомнить, что нет метода без тех юных людей, которые работают этим методом. Они будут требовать по существу известных, больших или меньших, видоизменений или даже применения иных методов не только укладом своей натуры, но и в силу своих возрастных особенностей; достаточно вспомнить, что у каждого возраста есть свои характерные способы мыслить и рассуждать; есть возраст догматического отношения, как возраст первой половины детства, когда нет критики, а идет преимущественно накопление фактов и готовых положений; есть период критики и самоуглубления, как возраст отрочества и юности, который стремится быть самостоятельным, хотя это ему не всегда удается, и ревниво оберегает свою самостоятельность и в умственной сфере; есть возраст скептицизма, хотя и не особенно глубокого, как юношеская пора, пора сомнений и колебаний и т. д. Все это не устраивает возможности будить уже с первых шагов, например, критическую струю, но это налагает своеобразные обязательства, ставит определенные границы методу; то, что вполне отвечает по своей форме и характеру проведения натуре отреческой поры, может совершенно не подойти к детству школьной поры, и обратно. Жизнь нас заставила задуматься над тем, что комплексный путь, без сомнения, вполне отвечающий в основных чертах первой ступени, может не подойти к второй ступени; что Дальтон-план, дающий много ценного в работе с отреческим и юношеским возрастом, не может также хорошо обслуживать первую ступень. Есть время почти исключительного интереса к конкретному, к предметному миру, но дальше наступает пора повышенного интереса к отвлеченному, к миру внутреннего порядка и т. д. Мы вряд ли можем вступать на губительный путь „укладывания ума детей в русло мысли взрослых“, на путь никчемных попыток „поставить на молодые плечи старые

ная методика, и в готовом виде неизменно и с гарантированной плодотворностью ему не даст ее ни одно учебное педагогическое заведение в мире. Необходимо помнить, что методы, непринятые учителем внутренне, остающиеся чуждыми ему, не войдут в его работу; если действительность вынудит его все-таки работать этим методом, он вольно или невольно неизбежно вольет в эту чуждую ему форму старое или пригодное ему содержание, иначе работа у него не пойдет. Все мы хорошо знаем тягостную картину, когда даровитый учитель бьется в бесплодных усилиях и терпит тяжелые неудачи, работая неподходящим для него методом. Но мы знаем и другое тягостное зрелище, когда хороший метод гибнет в руках неподходящего для него лица. Если бы поняли во всем его основном значении роль этого несоответствия метода и живого проводящего его лица, то мы могли бы избегнуть многих бед, которые теперь возникают в нашей школьной жизни, когда делаются попытки декретировать сверху метод работы. Абсолютизование метода также вредно и неправильно, как и индивидуальный методический произвол педагога. В поведении преподавателя в этом случае могут устанавливаться две очень вредные крайности: когда он верит в свой талант и пренебрегает изучением и продумыванием метода, и когда он полагается только на метод и не верит себе. Все объективно выработанные формы, а с другой стороны собственный почин хороши каждый на своем месте и только до тех пор, пока мы знаем пределы их значения. В живом методе они, объективная форма и собственный творческий почин, должны слиться в нераздельное полное единство. Только так возникают настоящие плодотворные методы работы в живой, конкретной действительности.

**7. Борьба с рецептурностью** С точки зрения живой действительности нет абсолютных методов. Всякий метод несет в себе тот недостаток, что он твердо фиксирован, а жизнь текуча, и потому он требует дополнения и видоизменения в частностях. Всякий метод в разумной форме должен быть гибок и допускать известные видоизменения; ни один метод не может заранее учесть всех конкретных возможностей, с которыми придется считаться учителю. Метод никогда не должен становиться шорами на глазах учителя, и нужно

головы". И под всеми методическими приемами должно господствовать безусловное правило держаться соответствия возрасту и интересам данной живой среды, с которой идет работа. У физиологов есть хорошее правило, которое целиком должно быть перенесено на область педагогики и духовную жизнь человека, особенно выростающего юного человека: человек живет не тем, что он ест, а тем, что он переваривает; но мы знаем, что он способен в различные возрасты переваривать разное и с этой способностью и соответствием возрасту и натуре необходимо зорко считаться. Старый, веками оправданный принцип, что надо учить на том языке, который наиболее близок учащемуся, т. е. на родном языке, необходимо со всей ясностью и определенностью раскрыть в том отношении, что тут дело должно идти не только о речи, доступном словесно-языковом выражении, но это должен быть „родной язык“ и по соответствию содержания данному возрасту,— не только в смысле доступности, но и в смысле интереса и характера.

До сих пор мы говорили о надлежащем соответствии метода учащимся. С неменьшей необходимостью встает мысль о соответствии метода педагогу. Здесь с еще большей силой оказывается правильность положения, что нет просто метода, что нет метода без учителя. Это положение является настолько существенным, что не будет большим преувеличением, если мы скажем: не метод господин учителя, а учитель должен быть господином метода. всякая попытка указать учителю метод в качестве абсолютного предписания без всякого внимания к его индивидуальным особенностям, часто с роковой неизбежностью ведет к полной неудаче, или же у более сильных и способных работать натура к тому, что сохраняется название, а в действительности способ работы перерабатывается по своему. Для подлинного учителя метод, разработанный методической теорией, почти всегда необычайно ценная канва, на которой он должен неизбежно уметь вышить свои узоры; это средство съэкономить ему блуждания, дать возможность использовать опыт прошлых поколений и более авторитетных людей нашего времени, выводы науки и логики, плоды изучения юных людей и т. д., но все таки метод он должен и выбрать сам, и неизбежно доработать сам. От этого его не избавит никакая книж-

хорошего метода—этим вопросом часто хотят подчеркнуть, что дело не в методе, а в живой личности учителя,—кроется несомненное недоразумение, когда на него отвечают утвердительно: в понятии хорошего преподавателя уже дан признак умения применять в нужных случаях полезные способы преподавания; положение дела не меняется от того, что он по счастливой случайности или по счастливой одаренности своей натуры пришел к ним сам собой, без всякого раздумья и труда, и не может назвать их методом в обдуманном, теоретически просветленном смысле. Но нужно помнить, что и в этом случае остаются все опасности, которые связаны с работой вслепую, по простому чутью. Поэтому было бы правильнее отвечать на такой вопрос, что хороший учитель не может быть без хорошего метода, но только он может иногда недостаточно сознавать все черты своего метода и получить его в порядке счастливого сочетания свойств своей натуры, а это все-таки не освобождает его от необходимости продумать и разработать свой метод сознательно.

Так как практически, конечно, ни одна система школы не может методическую сторону предоставить полному усмотрению отдельного педагога, то, решительно отвергая рецепты, необходимо педагогу давать известные методические формы и конкретные методические пути, но нужно при этом оставить ему достаточный простор для приспособления их к живым условиям. Между методическим произволом, равняющимся полному отсутствию метода, и методическим слепым догматизмом, который представляет собой методический рецепт, надо взять путь критический, путь методического критицизма, на котором готовые методические формы играют роль направляющей общей схемы. Метод—это средство, которое действует не автоматически, а оно применяется живой силой при учете живой обстановки. Никакой метод не освобождает педагога от необходимости, что у него есть собственная голова на плечах. К сожалению, на это приходится указывать, потому что многие смотрят на готовые методические рецепты, как на освобождение от обязательства подумать и поискать самому, — это совершенно непедагогическая точка зрения.

В итоге заметим, что и в области метода не все наука,

прямо сказать, что если живая действительность показала ему, что в силу особых интересов детей или в силу стечения окружающих обстоятельств наиболее благоприятным оказался иной путь, то живой действительности надо отдать предпочтение и отказаться от данного метода на данное время. Метод всегда все-таки—средство, а не цель. Нужно и в подготовке учителя, в его работе объявить и вести беспощадную борьбу с потребностью в готовых методических рецептах. Это яд, который отравляет учительство в массе, он наносит непоправимый вред всему народному образованию. С такой установкой учитель слишком часто забывает, что у него имеются собственная голова, ноги и руки и взывает о помощи и готовых трафаретах там, где он должен делать сам. В итоге он часто умирает от жажды, стоя по горло в воде, или чувствует себя ниццим в богатстве. Этот предрассудок, что можно найти где-то—тем более в педагогическом учебном заведении—готовые методические трафареты, нужно устранять с корнем в самой подготовке педагога. От этого научение методам не станет хуже, а наоборот, оно очень много выиграет; особенно тяжко потребность в рецептах звучит в обстановке, где в самой школе в работе учащихся требуется собственная работа, самодеятельность и критика. Американская черта, тяга к стандартным (твердо установленным) образцам должна быть введена в известные границы. Эта граница полагается ясным сознанием, что метода просто нет; есть метод для известных целей, при известном материале и обстановке и для известных живых людей. Это значит, что нет просто хорошего метода, а есть хороший метод для данных условий, материальных и персональных. Ни один метод не может сделать этот учет конкретных условий и живого лица излишним,—самое большое он может до некоторой степени замаскировать эти условности, но не устранить их. Это особенно важно помнить в современной советской и вообще трудовой школе, где коренные устои школы требуют самой тесной связи школы с жизнью данного края и даже района, а это значит, что все время будет рассматриваться и прорабатываться такой материал, которого не может предусмотреть никакая теория и методика.

В вопросе, может ли быть хороший преподаватель без

ности, т. е. о действенном применении обдуманных мер и приемов, каждому необходимо обладать уже привычными готовыми приемами, нетребующими особого размышления и выработки. Это то, чем необходимо запастись каждому учителю. В этом огромная ценность хорошо поставленной методической практики, — ей в педагогическом образовании необходимо уделить большое место.

## Гл. IV. Служба метода.

**1. Экономия усилий.** Теперь мы можем отдельно отметить, чего мы вправе ждать от метода. Из предыдущего изложения нам ясно, что метод представляет коренное средство для установления кратчайшего пути к намеченной цели. На пути методической определенности мы избавляемся от лишних усилий, связанных с напицыванием дороги, с неопределенностью ее. Человеку свойственно при неуверенности терять высоту своих усилий, а последовательный и определенный положительный путь к цели, наоборот, повышает его усилия и работоспособность.

**2. Надежность результатов.** Все это указывает нам дальше на то, что наличие метода создает известную уверенность в том, что мы достигнем неслучайных, действительно обоснованных результатов. Случайный путь легко может привести и к случайным результатам. В продуманном и хорошо обоснованном методе есть то преимущество, что он несет с собой и известную формальную долю обоснования надежности достигаемых результатов.

**3. Возможность повторного достижения.** Так как метод представляет собой систему необходимых приемов, обоснованную всесторонне существом дела, то естественно, что он вырывает нас из власти случайности и в том отношении, что мы без особого труда можем повторить нужный процесс и получить повторные результаты, когда в этом есть необходимость. Такая нужда может часто встречаться не только в практической жизни, где нужно получить какой-либо продукт, но она постоянно выявляется в педагогике, когда перед учителем проходит вереница детей и он может исполь-

а кое-что --- и многое --- остается искусством и дается только дарованием, чутьем и тактом. Без них и хороший метод превращается в негодное средство.

**8. Ценность готовых навыков и приемов.** Отсюда совершенно ясно вытекает не только то, что педагогу необходимо каждый раз вырабатывать свои конкретные пути самому, но и то, что ему необычайно важно владеть приемами и готовыми выработанными методами: этим он не только экономит поиски и пробы, но он избегает произвола и находит для себя твердую основу в выводах науки и опыта других людей. Ему в этом случае нет нужды затрачивать много изобретательности и сил на отыскание того, что уже найдено; перед ним в этом случае имеется достаточный простор для выбора, в то время как неосведомленный учитель увидит только тот путь, который случайно пришел ему в голову. Нет нужды доказывать, как важно владеть привычными готовыми навыками, которые вы всегда можете использовать в работе: в это время уже трудно заниматься приобретением этих навыков специально. Поэтому отклонение рецидивов не должно пониматься, как отрицание громадного значения изучения методики и методов, как и методической практики; наоборот, в этом случае такое методическое и практическое образование учителя получает свой настоящий глубокий смысл. В этом случае речь идет о расширении для него возможности выбора, его методических перспектив, в этом случае он пользуется не только своим личным опытом, но и опытом многих людей прошлого и настоящего, как и объективными выводами науки.

**9. Ценность общеметодических основ.** Из всего этого материала педагог должен уметь выбрать то, что наиболее подходит к работе в данных конкретных условиях. Но чтобы этот выбор был зрячим, чтобы в искании своего пути учитель не вступил на путь произвола и наивного кустарничания, ему необходимо твердо и ясно отдавать себе отчет в общеметодических требованиях, — в тех требованиях, которым должен удовлетворять каждый современный метод. Это тот мостик, по которому учитель только и может разумно перейти к выбору метода и наиболее ценных для данных условий путей.

Но кроме того, где речь идет о практической деятель-

зователь свой опыт и применить испробованные методы в полной уверенности, что они дадут ему ожидаемые результаты.

**4. Метод и его образовательно-воспитательное воздействие.** Учитывая значение метода, необходимо особенно отметить его огромную воспитательную роль. Метод не дает непосредственных знаний по содержанию, но он принимает самое непосредственное участие в их приобретении косвенным путем,—тем, что всякая разработка знания данным методическим путем обозначает, что таким путем устанавливается возможность и расширения его, и установления других возможностей. Прорабатывая определенным методом одну математическую или какую либо иную проблему, мы этим самым вооружаемся и для преодоления других вопросов. Корень таких явлений можно было бы найти и в физиологии. Так И. П. Павлов „Лекции о работе больших полушарий мозга“ (стр. 144) говорит о часто „намечавшемся“ и раньше факте, „что выработанные как положительные, так и отрицательные условные рефлексы на разных местах одной половины тела с их колебаниями при движении торможений... изумительно точно воспроизводятся на симметричных местах другой половины тела сами собой, без малейшей выработки“. В этом смысле правильный метод особенно ценен тем, что его значение и роль всегда идет дальше той прямой задачи, к которой мы его применяем в данный момент.

Особенно велика воспитательная роль метода. Хотя метод применяется в сфере обучения и по своим прямым заданиям не предназначается для воспитательного воздействия, а в нем имеют в виду только облегчить и обеспечить доступ к знанию, тем не менее он является могучим рычагом воспитания человека. Это коренное средство для приучения человека к систематичности, аккуратности, к умению продумывать свои пути и более точно определять свои цели и стремления. Метод в этом смысле несет в себе не только определенные навыки для культуры мысли, но он совершенно неизбежно дает свои отражения и в воспитании характера человека. Систематичность, последовательность, обдуманность, умение добиваться и доводить до конца и т. д., которые должны сопровождать каждый метод, капля за каплей в постоянной, повседневной работе впитываются и в харак-

тер человека. Вот почему правильно подчеркивают, что нет методов, которые служат только обучению, но каждый метод вместе с тем обслуживает и воспитание. В свое время в изучении математики видели коренное средство для нравственного воспитания, и эта уверенность порождалась не только тем, что математика точна и в ее формулы одеваются мировые законы, но и ее методом, присущей ей последовательностью, стройностью, выведением одного из другого, порядком и т. д. Конечно, в этом ожидании нравственно-воспитательного воздействия математики много преувеличения, но в нем есть и безусловное ядро правды, о которой мы часто забываем.

**5. Метод и ее жизненная роль.** Все это рисует нам метод в свете большого не только школьного, но и жизненного значения. В конце концов не будет преувеличением, если мы скажем, что методы, которыми мы приучили работать наших детей в школе, не останутся только там, а они пойдут вместе с ними в широкую жизнь, хотя там может быть они оденутся в форму, в которой они сразу и не будут распознаны; это обычно совершается бессознательным путем. Мотив „так нас учили“ сопровождает нас в жизни везде. В стремлении учить в школе такими методами, которые вместе с тем могли бы быть и методами жизни, как к этому стремится современная педагогика, сказываются не только требования современной жизни, но и существо дела: методы школы непременно перейдут хоть отчасти потом в жизнь через учащихся, привыкших к ним. Значит, вся суть теперь, в том, чтобы эти методы были целесообразными, ценными методами жизни, а не только тяжелым наследством из школы, которое,—хочешь не хочешь—потащится в жизнь юными людьми.

**6. Метод и интерес.** В значении метода необходимо отметить еще одну сторону, которая значительно повышает ценную роль метода. Каждый учитель хорошо знает, что далеко не всегда возможно ясно показать учащимся смысл и значение изучаемого материала, но в то же время он знает, что без понимания этого смысла и значения труднее заинтересовать учащихся, а без него в свою очередь невозможно по настоящему работать. И вот в этом случае удачный метод может сослужить очень большую службу.

Дело в том, что интерес создается у нас не только тем, что нас привлекает к себе содержание предмета; побудители к интересу могут быть чрезвычайно разнообразны и, следовательно, он может создаваться на самой разнообразной почве. В числе этих побудителей методу проработки принадлежит безусловно очень почетное место. Это становится особенно важным тогда, когда сам предмет еще не увлекает учащихся или они неспособны понять все его значение. Такие положения в образовательном процессе могут встречаться часто, несмотря на то, что вся современная педагогика стремится всячески подвести под изучаемый материал жизненное оправдание и вызвать прежде всего желание знать данный предмет и поработать над ним. Но это безусловно правильное стремление не всегда осуществимо, так как жизнь еще не заставила юных людей ощутить многих своих сторон и о многом придется говорить словами, а не жизнеощущением, а слова могут и не затронуть чувства и воли детей, без них же интерес не существует. Не все подчинено непосредственной пользе. В задачи педагогики и учителя входит будить у учащихся бескорыстный, широкий интерес к знанию. Очень часто он может только сказать, что всякое научное знание в свое время сослужит свою службу, хотя бы сейчас мы и не могли сказать, зачем оно нужно; что не надо торопиться обязательно все использовать и оправдать практически. На этом пути погибнут не только такие продукты человеческой мысли, как математические работы о пространстве иных измерений, чем наше, но вообще и в естествознании, и в других сферах науки многое окажется пока что еще неоправданным. Это придет в свое время. Но мы не можем ждать в нашей работе, когда индивид вскроет в себе этот интерес; мы не можем ставить школу в зависимость от настроения; это — труд, который должен быть радостным, но он всегда несет в себе обязательства, и так должно быть.

И вот в этом случае метод у умелого педагога может дать некоторое ценное замещение интереса к содержанию, к самому предмету — интересом к форме его разработки и ознакомления с ним. Всё процесс систематического продвижения вперед, звено в звено, чувство и понимание логической последовательности, шаг за шагом, — все

это наполняет нас неизбежно чувством удовольствия, даже если теоретическое объяснение смысла данного предмета оставляет нас холодными до поры до времени. Каждый живой учитель должен знать сам это чувство и наблюдать его на своих учениках. Этот подъем, идущий от метода, действует на обе стороны: учителя и ученика. Это та радость, которая всегда сопровождает нужное достижение, это радость от ритма, умственного ритма, от своеобразного ощущения умственной ловкости, своей и чужой. Интересно отметить, что это чувство удовольствия возрастает с возрастанием преодолеваемых трудностей. Нужно только чтобы перспектива конца, достижения не терялась, чтобы она была в виду, чтобы возможность ее предчувствовалась. Это чувство и поддерживается стройным, разработанным методом, потому что он обозначает, что мы движемся вперед не случайно, а логически оправданным, необходимым путем.

Мы все хорошо знаем, как ритм, ловкость, последовательность действий часто приводят нас в восхищение в жизни, когда сама цель действия нас еще никак не привлекает. Это можно также постоянно наблюдать в играх, в гимнастике, где непосредственной практической цели нет или может и не быть, но радует способ обнаружения своих сил. Этот замещенный интерес, интерес к самому пути, к способу умственного движения вперед, может быть настолько велик, что он может подыматься до высокого напряжения. Опытные учителя не раз переживали, как юный человек выражал свое восхищение методом доказательства или выводом даже прямым восхищением восторга, а иногда у детей вырывается радостный смех, когда метод обнруживает свою мощь в эффектной форме. Известная доля очаровывающего интереса и юмора, присущего доказательствам софизмов,— всякого рода ложных умозаключений,—в значительной степени объясняется этой радостью и интересом, которые создаются методом; ведь, в этом случае заранее известно, что доказывается нелепость.

В этом случае речь идет не только о неожиданностях и эффектах, которые может давать оригинальный метод в изобразилии, но и о других формах замещения непосредственного интереса к самому предмету. Сюда относится несомненно эстетическое действие от стройной системы приемов и ум-

ственной или физической ловкости, от присущего методу определенного ритма. Тут не только логика, но и красота цельности и единства приемов. Часто в среде специалистов так и говорят с полным основанием, что данная задача „изящно“, „красиво“ построена или решается, что она разрабатывается „изящным методом“. Эта эстетическая сторона несомненно может быть и даже должна быть присуща работе педагога. Не даром о нем часто говорят, что это должен быть своеобразный художник.

В способности метода выступить в роли заместителя интереса к самому предмету или в роли укрепителя его в процессе работы не последнюю роль может играть то, что метод несет с собой известное слаженное разнообразие; он удерживает единство и в то же время дает смену стадий, ощущение движения, в то время как цель предмета известное время остается одной и той же, и на почве длительного изучения одного материала легко может создаться чувство монотонности и скучи даже в том случае, если предмет интересен. Об этом необходимо помнить в особенности в работе с детьми, так как широта и устойчивость их интереса ненадежны и им нужно постоянное подкрепление. Это в большей мере способен дать хороший метод.

**7. Метод и дисциплина.** Нельзя коротко не отметить еще одну сторону, связанную со службой метода. В случайному пути, которым часто учитель и группа идут в реальной школьной работе, нет никаких гарантий за внимание и интерес учащихся; каждый шаг говорит только за себя и не вызывает ожидания или необходимости следующего этапа; часто учитель вынужден то и дело взвывать к вниманию учащихся, а то и прибегать к угрозам. В работе по определенному стройному методу,—при условии, что он не вырождается в педантичный формализм,—стройная связность отдельных звеньев, этапов методического пути неизбежно влечет за собой ясное ощущение существования дальнейших звеньев и потребности в них. Это совершенно незаменимое свойство методически стройного пути. Эта сторона метода должна оцениваться тем выше, что она освобождает нас от необходимости внешнего принуждения; ощущение принуждения итти дальше, которое исходит от метода, действует как сила логики данного положения или самого

предмета, как необходимость нашей собственной умственной жизни, и потому она ясно сознается как принудительность в нас самих, т. е. чувство нашей свободы сохраняется здесь полностью: это мы сами идем этим путем. В случаях, когда ценный метод попадает в руки ценного, увлекательного учителя, нередко учащиеся сами просят итии дальше. Это и есть то идеальное положение, к которому надо стремиться везде.

**8. Метод и педантизм.** Таким образом мы видим уже из этого коротенького обзора, что методу присуще очень большое значение,—несравненно большее, чем думает большинство педагогов. С тем большей энергией необходимо подчеркнуть, что метод должен всячески быть огражден от вырождения в сухую, безжизненную точность и соблюдение всех форм, в педантизм. Из всего изложенного должно быть совершенно ясно, что все дело здесь не столько в тех или иных внешних формах и шагах, а во внутренней логике работы. Именно эта логика должна выявляться ясно, а в какие она формы оденется, это в конечном счете определять живая обстановка. Поэтому нет никаких оснований требовать, чтобы учащиеся шли в твердо выкованных формах одного образца во имя единства метода. В этом нет никакой необходимости; именно потому, что метод должен отражать понимание внутренней логической необходимости, каждый должен слить его с собой и потому найти отчасти и свои формы его осуществления. Об этом мы и говорили, когда указывали на то, что рецептам тут не может быть места. Эти формы зависят от соотношения: 1) характера данного предмета, научного материала; 2) реальной, конкретной обстановки, в которой идет работа; 3) натуры и уклада учащегося и 4) натуры и уклада руководителя. Естественно, что они не могут быть одинаковыми, а это значит, что метод может одеваться в различные формы. Это особенно важно уяснить себе, чтобы не перейти на почву насилия над учащимися и даже над самим собой и таким образом не погубить жизненных сторон хорошего метода. Он должен притти не как сковывающий панцирь, а как хороший внутренний двигатель.

**9. Метод планирования и метод выполнения.** Мы таким образом подчеркиваем особенно, что попытка понять метод как

только систему внешних приемов есть безусловное искажение сути метода; от него остается тогда только одна голая техника, да и та оказывается лишенной живого духа, а следовательно, и своей плодотворности. Это должно быть осознано учителем со всей ясностью. В предыдущем мы неоднократно подчеркивали тот факт, что метод обусловлен глубокими внутренними отношениями и сутью, а не только внешними условиями. Нам теперь необходимо уяснить себе еще, что метод продумывания и планирования, т. е. метод учителя, не обязательно совпадает полностью с методом выполнения или осуществления, т. е. с методом ученика, с методом непосредственной работы. Конечно, ясно, что они не могут оторваться друг от друга и чаще всего они остаются едины, но необходимость считаться с живыми потребностями и особенностями ученика приводит к тому, что метод предмета и метод учителя в выполнении у ученика, в работе с юными людьми пополняется или видоизменяется в некоторых своих частях; при этом методическая строгость в своем существе может оставаться ненарушенной. Так как в число определяющих факторов входит личность учащихся, как основной определитель, то в методе планирования должна предусматриваться эта возможность изменений в конкретных условиях.

Уяснить это особенно важно потому, что часто метод работы с учениками, т. е. метод осуществления принимается вообще за метод, в то время как он есть только ветвь из одного корня, и притом вторая; а первая ветвь составляет метод планирования или метод учителя. На почве этого смешения могут возникать большие недоразумения, непонимание целого ряда приемов; для примера напомним, что в отношении комплексного пути силось и рядом возникали такие недоразумения, приводившие в массе к резкому осуждению этого пути: критикам часто казалось, что и учитель неизбежно окажется на том же „лоскутном“ пути; между тем, в то время как учащиеся идут путем решения жизненных проблем, учитель в этом же процессе может и — главное — должен вести свою методическую линию; обе стороны идут в одном русле комплексной системы, но в то время как учащиеся сосредоточены больше на решении конкретных вопросов жизни, краеведения, производства и т. д., учитель

в этом же русле ведет линию образовательную; в то время как в методе проектов учащиеся решают просто конкретный жизненный вопрос, задачу (проект), учительские стремления по этой же линии идут в образовательном направлении. Вся суть в том, что учительский метод укладывается в определенное русло ученической работы и ни в какой мере не должен исключать возможности методических,— как и по существу,— выявлений учащихся.

Вот почему совершенно неправильно думать, что комплексный или проектный путь,— назовем их для примера,— обозначают и у учителя, что он сосредоточен на решении жизненных проблем, что он видит систему жизненных нужд, но потерял из виду образовательную проблему. Важно только, чтобы оба пути не пришли в противоречие друг с другом, как ясно, что путь учащихся в данном случае должен быть подчинен пути учителя или, точнее, образовательным задачам, и чтобы таким путем было сохранено их единство. Это в одинаковой мере правильно как в отношении существа, так и в отношении формы или метода работы. Комплекс, как и проект, только тогда превращается в отрыв от образовательной системы, когда педагог забыл о своей роли и иавивно растворился в работе учащихся. Каждая сторона должна выполнить здесь свою задачу, и только тогда получается настоящее единство. Комплекс никогда не должен освобождать учителя от строгой системы; можно уверенно утверждать, что как методическая ответственность, так и требования по существу к педагогу в этих системах, как и в Дальтон-плане, несмотря на видимую большую самостоятельность учащихся, не только не понижаются, но в значительной степени возрастают.

С точки зрения правильного понимания методической роли учителя, как и роли его в образовательном процессе вообще, нужно не впадать в педагогическую наивность, когда с гордостью утверждают, что учитель и ученик в них сливаются в одно. На самом деле гордиться тут нечем,— это педагогическое крушениe, потому что в этом случае учитель впал в „ученичество“, он упускает из виду свою роль; единство здесь получается не от того, что оба некритически сольются воедино, будут делать одно, а в том, что их дела, соединяясь, составляют единое гармоничное

целое. У каждого из них свое назначение, как у левой руки и правой.

Вот почему учитель никогда не должен создавать методические тиски, в которых зажато все; он должен методически продумать и уяснить образовательную систему приемов, а дальше в плоть и кровь она отольется в работе ученика. Если не бояться недоразумения, то можно сказать, что одно это методическая идея, другое—ее методическое осуществление; первое дает душу, второе плоть и кровь; вместе они — каждое на своем месте — составляют единое целое. Это значит, что всякий современный ценный метод неизбежно представляет не конец, а начало: он всегда должен оставлять простор для доработки его учащимися. В этом и заключается момент самодеятельности. В методе учителя заложена гарантия того, что и выполнение не будет бессистемным блужданием от одного маленького разрозненного вопроса к другому, а что в нем будет тот же метод, но отлитый в конкретную форму.

Все это приобретает особый смысл в применении к современным методам. Чтобы понять это, надо продумать те требования, которые предъявляет современная методика не в отдельных своих методах только, а в своих основных требованиях к методу вообще, какую бы форму он ни принимал в современной школе. Обратимся к этому вопросу.

---

## Гл. V. Современные общие требования к методике.

Чтобы глубже понять те общие методические требования, которые должны предъявляться ко всякому современному методу, какую бы форму в своей специальной области он ни принимал, нам необходимо на короткое время остановиться на требованиях, предъявляемых к современному человеку окружающими его культурными и социальными условиями и его собственной природой. На вопросе о психологической основе растущего человека мы останавливаться подробно не будем, так как вся общая методика предполагает знание — и при том основательное — педагогии и педагогической психологии. Они должны быть и являются

по всем учебным планам предпосылкой изучения методик, общей и специальной; поэтому мы отсылаем нашего читателя к трудам по педагогической психологии и педагогики.

Здесь я просто предполагаю известными те мысли, которые изложены в „Педагогической психологии“, и мы дальше коснемся этих психологических основ только попутно и в методическом использовании. Наряду с психологическими, естественными условиями, которые определяют метод, мы указали и другие факторы. К ним нам теперь и необходимо обратиться.

**1. Требования к человеку, вытекающие из современной социальной среды.** Социальная обстановка, в которой живет человек и которой принадлежит коренное влияние на него, в наше время не только предъявляет к нему значительные требования, но и постоянно повышает их. Мы не можем обозреть всех ее требований к человеку, к сочлену социальной группировки, но некоторые стороны мы выделим как характерные и в отношении методического направления, в котором нам необходимо итти.

**2. Индивидуализм и социальная связанность.** Для современного общества очень характерны две черты, как будто исключающие друг друга, но на самом деле тесно связанные друг с другом; это—требование индивидуального выявления себя во всем и в то же время социальная обусловленность и связанность, доходящая до пределов требования полностью подчинить свою личную жизнь интересам социального целого и в нужном случае безоговорочно пожертвовать ею. Это вытекает из структуры современной социальной группы: она, как и всякая социальная группа, есть единство и стремится всячески укрепить это единство, но вместе с тем это единство уже не является единством множества однородных единиц, множества людей, которые все одинаковы, все в общем делают одно и то же и живут одними помыслами; современная социальная группа живет единством самых разнородных единиц; это единство, которое получается от того, что каждый на своем месте по мере своих дарований и умений и в силу сложившихся условий жизни, сдвигавших его на определенное место, делает свое дело, которое входит как часть в общее дело. Так в современном обществе тысячи профессий и специальностей, необозримое количество всяких

форм труда и занятий и все они так или иначе нужны обществу и сами возможны только в таком обществе, которое при всем единстве расчленено на многие ветви. Современное общество живет разделением труда, часто до мелких частностей, и люди становятся в огромную зависимость не только от тех, кто их окружает, но хозяйствственно и политически они включаются в огромное государственное или классовое, профессиональное и т. д. целое, от которого их судьба зависит не в меньшей, а в большей степени. Врачи, инженеры, учителя, ремесленники, рабочие, крестьяне, каждый в особых условиях делает свое честное дело, как звено общего. Современное общество на этом пути еще далеко не оформилось окончательно, но характер его выявления ясен: это широкое трудовое сообщество, которое стремится быть единством и в то же время слагается из индивидуальных активных единиц, от которых требуется, чтобы они, как сочлены этого общества, каждый на своем месте делали свое социальное дело. Это не исключает их индивидуальные интересы, но подчиняет их социальному. Таким образом современный человек, как сочлен общества, социально крепко связан и в то же время от него требуется, чтобы он был индивидуален, т. е. умел быть социально полезным на своем месте и в выполнении своих социальных задач. Если поглубже продумать понятие коллективизма, то легко убедиться, что оно по существу именно это соединение индивидуальности и социальности и имеет в виду в противоположность скопу и стадности.

**3. Требование активности и трудовой пригодности.** Из всего этого само собой становится ясным, что наряду с требованием от члена общества и индивидуальности социального направления становится требование трудовой пригодности и активности. Борьба за существование в современных условиях становится не только острее и сложнее, но она все больше требует организованных форм. Современное общество все больше вынуждено организоваться как трудовое сообщество, и каждого члена оно, естественно, должно рассматривать как трудовую единицу, от которой более или менее зависит судьба целого. Таким образом, современность и в воспитании людей стремится вырастить во всех трудоспособность и активность. Отсутствие этих свойств обозначает антисоциальный

характер у индивида. Недействующий и нетрудоспособный сочлен все менее находит себе место в современном обществе не только потому, что его не терпит класс людей трудающихся, живущих непосредственным повседневным трудом, но его не принимает все большее вся объективная обстановка. Таким образом к требованию индивидуализации в социальном направлении присоединяется к педагогике и методике требование трудоспособности, трудовой устремленности, пригодности и умения у индивида. Это требование носит совершенно безусловный характер и в жизни, и в педагогике, понимая труд в широком смысле слова.

**4. Требование самостоятельности, самодеятельности и критицизма.** Отсюда логически мы должны пойти дальше в пополнении этих сторон, составляющих как бы жизненный характер современного человека в общем. Современному человеку неизбежно приходится в жизни искать своих путей самому. Никакие правила не в состоянии охватить всей сложной обстановки культурной жизни и взаимоотношений, потому что каждый так ли иначе должен учитывать именно те условия, которые встречаются у него, которые своеобразны, а главное,—самое существо общественной жизни требует от него индивидуального пути и задач, хотя и в социальной оправе. В старом укладе за нас многое решала традиция, нравы отцов и дедов, непосредственный пример; так старшее поколение было всегда на глазах, как и вся их деятельность и весь сравнительно малый сам по себе круг из жизни. Сейчас круг этот необъятно возрос и все продолжает расти. Человеку надо самостоятельно решать, самому искать, уметь отнести критически к тому, что говорит ему жизнь, а она говорит на тысячи голосов. Таким образом вырастает требование к современному человеку, чтобы человек обладал достаточным критическим смыслом, чтобы он стремился к самодеятельности, иначе ему будет трудно или даже невозможно пробиться далеко в жизни, чтобы он обладал достаточной дозой самостоятельности в пределах социальной жизни и интересов. Ясно, как все это существенно в педагогике, которая должна готовить к жизни, в том числе и для методики.

**5. Требование волевой и умственной устойчивости.** Естественно, что это требование самостоятельности, самодеятель-

ности и критицизма в определенной социальной обстановке и интересах иметь в виду не каприз индивида и не мимолетные настроения, а серьезные задачи жизни, а они выполнимы только при условии воспитания сильной воли, волевой и умственной устойчивости, которые бы избавили индивида от беспложивающих штаний. Собственно это уже отчасти выражено в требовании критицизма. Современность возвела даже это требование волевой и умственной устойчивости в верховный принцип и часто готова отдать ему предпочтение перед талантом и другими цennыми свойствами. Все мы знаем, что современную борьбу часто рассматривают как ставку на характер; так говорили о войне, так расценивают нередко и революцию. Во всяком случае воле и устойчивости, как и связанному с ней умению делать последовательно свои выводы, приходится в жизни отводить все большее значение.

**6. Требование виртуального богатства.** Все это достаточно ясно ведет нас дальше. Каждый вдумчивый человек должен понять, что в таких условиях обладание готовым запасом знаний должно приобретать все большее значение, как мы это отметим дальше, но все таки постепенно и уверенно над ним берет перевес стремление к тому, что мы можем назвать виртуальным богатством: это такое состояние, когда человек не только обладает знанием, но всегда умеет и способен по мере нужды в нем находить его и расширять. Это то богатство, которое по-настоящему и может быть только богатством. Готовое богатство всегда ненадежно: оно неизбежно в известных частях забывается, утрачивается, стареет и т. д. По-настоящему богат в сфере культуры,— да и не только в сфере культуры,— только тот, кто сам умеет создать это богатство; у кого оно представляет собой силу, несущую в себе дальнейшие возможности. Это и есть виртуальное, действенное богатство. В обстановке, где никогда в общей теории, в частности в школе, нельзя предусмотреть всего, необходимо быть в состоянии самому найти, если готовое знание оказывается недостаточным. Этим жизненным духом объясняется то, что большинство современных педагогических систем строится на мысли не столько привить возможно больше готовых знаний, сколько обогатить виртуально, вооружить методом и умением и желанием находить

нужное самому. Это особенно ярко сказывается в краеведческих стремлениях школы, когда она в своем маленьком уголке не может опереться на книгу и чужие исследования, а неизбежно должна со своими малыми силами обследовать окружающий малый мирок. Таким образом не будет ошибкой, если мы скажем, что вся наша современная жизнь требует от нас этого виртуального богатства, владения своего рода жизненным и научным методом, хотя бы в минимальной дозе. Всем известно, как сильно звучит это требование во всех областях хозяйственной жизни, в деревне, хотя бы это было только умение произвести наблюдение над погодой, метеорологическое наблюдение.

**7. Требование исследовательской черты и пытливости.** Все это говорит нам во всем масштабе жизни, теоретической и практической, что современный человек становится в жизни постоянно в положение, которое мы вправе с некоторой натяжкой назвать исследовательским, так как он не просто любопытствует и решает грубо опытным путем, но ему приходится стремиться по возможности подвести под все научный базис. Эта черточка пропитывает теперь под разными заглавиями в роде „рационализации“ труда, посева, молочного хозяйства и т. д. даже малые чисто практические области жизни человека. Все это подчеркивается всепроникающим и в сущности вполне естественным стремлением современности к максимальному использованию как своих сил, так и достижений науки и стремлением приложить все так или иначе к жизни и покрепче связаться с ней. Это теперь слышится не только в близких к практике сферах, но и в отвлеченных областях научной мысли, как математика и философия,—хотя иногда с большим вредом для науки, так как в этом случае при быстром темпе жизни у нашего времени и присущей ему торопливости легко подчиняют научные выводы практике тогда, когда они еще не созрели. Нашему времени свойственна известная техничность.

**8. Требование большой приспособляемости.** Все это получает свой особый смысл, если мы вспомним, что масштаб колебаний в жизненных положениях современного человека необычайно велик; если раньше он большей частью рождался, жил и умирал в одном сравнительно узком месте, то теперь все это для большинства радикально меняется:

расстояние от глухой деревни до миллионного города теперь далеко не так велико, как и родившиеся в хижине нередко переходят потом на места руководителей жизни в государственном масштабе. Так жизнь уносит современного человека с севера на юг, с запада на восток, ставит его в самые разнообразные положения и повелительно диктует ему приобретать широкий масштаб приспособления. Все это возможно не только при телесной тренировке, навыках и выносливости, но и при соответствующей умственной и душевной воспитанности, при запасе знаний и умений, при умении учиться познавать и находить — вообще организовать свою психику с соответствующим необходимым уклоном.

**9. Требования от науки.** Все эти черточки в образе современности можно было бы продолжить значительно дальше и глубже, но в нашем коротеньком обзоре мы намечаем некоторую общую характеристику и можем ограничиться более скромным перечнем. В сфере социальных и культурных требований необходимо отметить те требования, которые идут из существа науки и ее отношения к современной жизни. Если когда-то достаточно было опыта отцов и дедов, то теперь трудно указать уголок жизни, куда бы не вплелось в той или иной форме научное знание. Оно смотрит на нас не только в виде теоретических истин, но оно пропитало нашу одежду через ткацкие станки, швейные машины, созданные при помощи научного знания, оно светит нам в электричестве, в вспыхивающей синичке, в каждом почти орудии, которым мы пользуемся, в каждом продукте, который мы потребляем. Если раньше утверждение „знание — сила“ было скорее предчувствием, то теперь это — констатирование факта, ощущаемого всеми, факта нашей действительной жизни, но только с прибавлением „научное знание“. Это сознание роли научного знания уже не как роскоши или только ответа на чистые умственные запросы, как необходимого условия жизни, ведет к тому, что оно, во-первых, должно стремиться к всеобщности, а во-вторых оно требуется не только в своих самых элементарных формах, но и в расширенном масштабе и по качеству, и по количеству. Все это создает свои своеобразные требования, особенно в сфере методики: это требует такого содержания образования, которое бы отвечало требованиям массы трудо-

вых людей, а это требует, чтобы работа с ними велась с максимальной экономностью и продуктивностью, так как бюджет их времени очень ограничен и жизнь не оставляет им много времени для учения. Раньше можно было до некоторой степени полагаться на то, что талант найдет и время, и возможности, и силы, чтобы справиться с трудностями в науке и знании, как она есть; теперь нужны целесообразные и наиболее легкие пути, при чем во весь рост остается в силе указанное нами требование, чтобы не только дать достаточный запас готовых знаний, но ввести в сферу науки и вооружить самостоятельным умением искать, познавать и находить. Мы уже раньше говорили о значении экономных путей для современного человечества и в области умственной жизни.

Во всем этом положении особенно важно педагогу продумать то, что прежнее время и теоретически, и практически разделяло, и что наше время стремится все больше, если не прямо связать, то во всяком случае всегда иметь в виду возможность такой связи: это связь, которая существует между знанием и умением, способностью применить знания: это живое взаимодействие конкретного и отвлеченного. Если логика строго отделяет три стадии: созерцание-восприятие, мышление-обдумывание и практическое применение, то наше время подчеркивает в них, как в этом особенно легко убедиться в таких методах обучения, как комплекс, проект, непрерывные стадии одного живого жизненного процесса, когда одно неизбежно переходит в другое и требует его. Это не трудно проверить на конкретных фактах жизни: в жизни большей частью так и думают, что раз знаешь, значит и можешь или по крайней мере должен уметь; в этом направлении идет теперь и образовательный путь не только у нас, но и в западных странах.

#### **10. Требования, вытекающие из интересов самого индивида.**

Все эти требования, указывающие на то, какого человека требуют современные объективные условия, приобретают тем большее значение и тем большую силу, что они вполне лежат в интересах самого индивида, как отдельного существа. Нужно учесть, что современный человек держится исключительно идеала, а действенного. Пассивность, бездейственность для него—смерть, жизнь он видит только в

действии, в активности. Таким образом и для него самого с точки зрения ощущения своей жизни важна активность, самодеятельность и жизнедеятельность, со всеми вытекающими отсюда следствиями. Все это вполне понятно и с биологической точки зрения; все это поддерживается инстинктом жизни.

**11. Требования чувства жизни и полноты.** Этот инстинкт жизни отлился в наше время в отчетливое стремление ощущать свою жизнь и во всем найти чувство жизни для себя. Еще так недавно широкой волной разливалось сознательное стремление организовать жизнь так, чтобы индивид мог не просто жить, но и изжить все возможности, заложенные в нем. Теперь это стремление индивида введено в рамки социальными мотивами, возросшим чувством общественности и общности, но в этих пределах это стремление не перестало существовать и привлекать современное культурное человечество. Право видеть дело своей жизни, право чувствовать свою жизнь является неоспоримым. Оно, без сомнения, несет и питает пафос социализма, огонь борьбы за человека и его освобождение. Таким образом нужно не только чувство жизни, но в идеале и полнота чувства жизни, т. е. выявление всех сторон и возможностей индивида. Здесь интересно отметить снова, как социальные требования встречаются с потребностями, вырастающими из стремлений самого индивида, члена общества: обе стороны требуют многогранности и—скажем педагогическим языком—многостороннего интереса; только со стороны индивида преобладает смысл, что это нужно для удовлетворения чувства жизни, а со стороны социальной группы чувствуется тот факт, что в современных условиях сочлен группы должен в интересах целого развернуть все свои положительные стороны до максимального напряжения и использования.

**12. Самоценност<sup>ь</sup> отдельных периодов жизни.** Здесь уместно вспомнить, что наше время встало на почву признания самоценности каждого периода жизни человека: мы теперь и теоретически, и практически стоим на почве признания, что детство и отрочество это не только переходные ступени к взрослости, но что они сами по себе представляют неоспоримую самостоятельную ценность и смысл и что их нельзя сводить только на роль средства. Совершенно ясно, какие

колossalные следствия должно это иметь во всей нашей жизни, особенно в педагогике; здесь становится совершенно категорическим требованием, чтобы школа была организована и в своем содержании, и в своей форме так, чтобы она не только не подрывала чувства жизни в данный момент у юных людей, но чтобы она давала ему возможно больший простор. Недаром лозунгом нашего времени является создание школы жизни или школы как жизнь.

Конечно, все это, так сказать, тенденции времени; они далеко не все и не во всем находят себе осуществление; но они характеризуют наше время и, естественно, и в методах воспитания и обучения они находят себе прямое отражение. К этим отраженным общим требованиям мы и перейдем теперь.

## Гл. VI. Современные общие методические требования.

**1. Из истории.** Значение этих общих методических требований тем более велико, как мы это неоднократно подчеркивали, что учителю совершенно неизбежно придется вырабатывать свои методы и приемы на основе данной общей формы, если он пожелает вести свою работу не ремесленно, а жизненно и продуктивно. Этой выработке своих путей и должно помочь осознание тех требований, которые предъявляются к современным методам и которые диктуются всей современной живой действительностью. К этим требованиям педагогическая мысль возвращалась и возвращается постоянно. Еще Ратке и Коменский сделали необычайно плодотворную попытку дать сводку таких общих методических требований. Там уже чувствуются некоторые проблески нового подхода к проблеме обучения. Учителю было бы очень полезно пополнить свое образование историческими сведениями; они у нас все еще находятся в совершенно незаслуженном пренебрежении: там он увидел бы интересную картину роста не только педагогических идей, но и в полном смысле этого слова созревание методических принципов в медленном, постепенном росте. Здесь не место заниматься описанием этого исторического роста, но будет нeliшним для характеристики этого роста привести одну пробу

из XIX века. Дистервег попытался сопоставить старые и новые пути в их характерных чертах и дал такую картину:

Старое.	Новое.
Вышколивание.	Развитие.
Дрессировка.	Свободный рост.
Механизм.	Организм.
Заучивание наизусть.	Наглядность.
Словесные понятия.	Понимание.
Знания.	Сила (способность делать).
Механические умения.	Свободное умение и желание.
Генерализация (обобщение).	Индивидуализация.
Подготовка к извне поставленным задачам.	Собственное назначение, самоопределение.

Было бы не трудно с современной точки зрения подвергнуть эту табличку значительной критике, но дело не в ее полноте и глубине, а в ее симптоматичности,—в той черте, которая пропитывает всю ее и которая во второй колонне отливается в противоположность первой в форму стремления к живым, свободным жизненным путям.

Наконец, не лишено интереса сопоставить здесь еще одну пробу уже из нашего времени, а именно то противопоставление, которое дает Дьюи:

Старое.	Новое.
Запоминание сведений.	Рассуждение.
Сообщение сведений ради них самих.	Поведение (выполнение действий).
Искусственная установка для обучения.	Естественная установка для обучения.
Первенство теоретических положений (принципов).	Первенство проблемы.

И это сопоставление очень далеко от исчерпывающей полноты, но оно характерно и, кстати, дает поучительную картину в сопоставлении с табличкой Дистервега.

**2. Условие жизни.** В обоих приведенных нами пробах совершенно ясно слышится настойчивое желание считаться с природой учащихся, а это значит—неизбежно выбирать

жизненные пути. Вот это требование при выработке метода работы и должно быть выдвинуто во главу угла с точки зрения современности: мы стремимся к таким методам, которые прежде всего способны не только не подрывать ощущение жизни у учащихся, но они должны всячески способствовать этому ощущению, а это значит,—они должны быть по возможности подлинными „путями жизни“. Это требование, с которого должен начинать каждый учитель, думающий над выработкой своего метода, может быть выполнено, если он будет иметь в виду данный возраст не как средство к будущему, а как самоцель. Дальше нужно сказать, как этого достичь в частностях, но уже здесь одно ясно, что во всяком случае собственные потребности и свойственные данному возрасту интересы не могут быть обойдены; это можно было бы выразить также так, что безличных методов и в отвлеченной обстановке не может быть. Дальше по существу нам придется раскрыть отдельные стороны этого требования. Но учитель при разработке методов всегда должен помнить, как главенствующий принцип, что его метод, каков бы он ни был, должен давать чувство жизни не только в будущем, но и сейчас, в момент его применения,—он должен представлять для юных людей не будущую, а настоящую ценность.

Это коренное требование нуждается в некоторых существенных оговорках. Оно приводится не для съужения горизонтов в школе, как это часто получается у фанатиков этого принципа, которые отбрасывают все, что по их мнению неспособно уложиться в непосредственное понимание жизни. На самом деле речь идет только о том, чтобы в методах работы (как и самом содержании знания) стремиться дать то, что заложено своими корнями в живых действительных потребностях учащихся. Но к этому нужно добавить, что и у юных людей эти потребности необычайно многообразны и прежде всего широко охватывают умственные и культурные интересы; в эти рамки может вполне уложиться даже и теоретический интерес,—весь вопрос только в том, чтобы он не ощущался, как искусственно введенный.

Вместе с тем это ни в какой мере не должно обозначать, что жизнь может быть введена в школу и в работу без разбора в форме окружающей действительности. Здесь •не

только нужен тщательный отбор, но нужно прямо сказать, что пригодными оказываются только те пути, которые дают положительное чувство жизни, чувство движения вперед, созидания и укрепления. В отличие от обычной жизни и источников ее ощущения отметим, что помимо этого наши пути никогда не могут утрачивать своей непосредственной и прямой задачи, служить воспитательно-образовательным целям. Поэтому часто там, где нет возможности ввести это ощущение жизни по содержанию, по обрабатываемому материалу, там необходимо позаботиться о том, чтобы оно нашло себе отражение в форме (методе) работы или в обстановке, обществе-коллективе, в ясном сознании тех целей, которых мы добиваемся. Так ли иначе это условие надо стремиться соблюсти во что бы то ни стало. Его социальную и жизненную обоснованность мы отметили раньше.

**3. Связь с жизнью.** В непосредственной близости с этим главенствующим требованием стоит то, что собственно вполне связано с ним и может быть отчасти истолковано, как одна из его сторон: это—требование связи с жизнью. Каждое время поет свои песни, у каждого есть свой уклад и характер, и то, что подходит к одному, может не подойти к другому; но чувство жизни тесно связано с этим соответствием своему времени. Как бы ни были малы дети, они всегда живут в конкретной обстановке и хотя бы бессознательно впитывают в себя интересы окружающей их жизни. Естественно, что в характере метода и в форме работы должен тщательно учитываться этот материал. Метод по меньшей мере должен не противоречить характеру окружающей жизни в ее положительных сторонах, а по существу даже находиться с ним в соответствии. Это одно из условий, при котором на нем легче сойдутся натуры учащихся. Нельзя идти с методами спартанского характера в обстановку свободного и жизнерадостного времени; нельзя строить свои методические расчеты на теоретическую выдержанность и интерес в обстановке, по преимуществу питающей практические интересы и требующей сгущенного внимания к насущным нуждам конкретной действительности. Это соответствие жизни и в методе должно по крайней мере ревниво соблюдаться в исходном пункте и в первой стадии метода,—далее же действительность всегда откроет возможность разви-

нуть рамки интереса:—жизнь никогда не бывает так бешено-  
дажно узка, чтобы она не вместила в себя живых интересов  
разнообразного порядка.

**4. Поддержка быта.** Все это приобретает особенный смысл, если мы вспомним, что каждый метод проводится в конкретной обстановке и, следовательно, в большей степени зависит от того, поддерживает его окружающая обстановка или нет. Мы имеем в виду здесь не только школьную обстановку и режим,—это важно в первую очередь,—но и общий уклад жизни, общий быт вне школы. Так, требования точности, системы, инициативы, систематичности и т. д. легко могут разбиться о сопротивление быта, который может во всех своих проявлениях подрывать все то, на чем мы построили наш метод. Такой печальный опыт мы наблюдали и наблюдаем в изобилии везде. На этой почве,—на почве несоответствия метода окружающим бытовым условиям,—может потерпеть неудачу самый лучший метод с отвлечённой точки зрения. Стоит здесь еще раз припомнить опыт с Дальтон-планом, или протесты населения против краеведческого и экскурсионного методов, как „пустого времяпрепровождения“, „шатания“ и т. п.

**5. Поддержка семьи.** Во всем этом особенно большую роль играет семья,—именно из нее идут чаще всего особенно ощутимые помехи или поддержка, потому что в конце концов она является оплотом частного быта. Поэтому в новом методе важно заручиться благоприятствующей позицией семьи: новый метод должен быть понятен и так ли иначе не встречать противодействия с этой стороны. Это требование становится особенно понятным, если мы вспомним, что в установлении связи с жизнью современная школа не может пройти мимо той обстановки, в которой учащиеся ведут свою повседневную жизнь; в целом ряде методических приемов прямо указывается на то, что проблема берется из семьи или близких ей источников. Если этого естественного или искусственно организованного сочувствия методу не будет, он легко предстанет и перед учащимися в неблагоприятном свете, а тогда он утрачивает многое из своей естественной силы. Поэтому вполне разумно рекомендуют, где это возможно, провести беседу с родителями или представителями семьи о своем методе работы,—в особенности,

если он нов и вводит непривычные приемы и формы. С этого по существу следовало бы начинать. Исно, что и при разработке метода все это должно быть принято во внимание. Так мне пришлось столкнуться с фактом, что переставшая первое время посещать школу девочка со слов родителей объяснила свой отказ своеобразным истолкованием краеведческого и экскурсионного методов, — тем, что „в школе заставляют ходить в лес собирать желуди и пр., чтобы потом учительница из этого себе делала кофе, а азам не учит“. Чтобы не было подрыва с этой стороны, необходимо в методе учесть возможность соответствия быту и семье и провести предварительно соответствующую организацию психики окружающих взрослых из частного быта. Конечно, трудно приоровать строение метода ко всем условиям, но все-таки в нем нельзя не считаться с такой конкретной обстановкой. Минимально необходимо внести некоторое понимание в родительскую среду сущности того метода, которым идет работа, и обеспечить себе с этой стороны, по крайней мере, отсутствие враждебных действий и отношения. Это поможет расположить в эту сторону и детей. Все это можно было бы подвести под обозначение „организация благоприятствующей живой внешкольной среды“. Чем больше эта сторона находилась и находится в пренебрежении в современной школе, тем более настойчиво необходимо подчеркивать ее, так как судьба метода в очень большой степени зависит от поддержки или сопротивления быта.

**6. Воспитывающее обучение.** Уже в этой предварительной подготовке благоприятствующей среды учителю придется оперировать разными доводами: ему придется указывать не только на то, что предлагаемый им путь целесообразен и продуктивен в обучении, но ему придется приводить и воспитательные доводы. На эту сторону он должен обратить особое внимание при отборе своих методических путей. Одно из бесспорных педагогических положений говорит нам, что нет обучения без воспитания; даже если учитель не стремится воспитывать, воспитательное воздействие идет неизбежно. Особенно велико оно со стороны метода, как мы на это уже указывали. С этой точки зрения необходимо всячески подчеркнуть, что метод является коренным воспитательным фактором, и всякий метод должен оцениваться с двух

сторон, как средство обучения и как средство воспитания; и если бы оказалось, как это иногда бывает, что метод, полезный в обучении, вреден в воспитательном отношении, тогда встает вопрос, какую сторону предпочесть; большей частью приходится без колебаний взять сторону воспитания и отвергнуть те пути, которые противоречат воспитательным интересам. Так поощрительная система в разных формах может заставить напрягать свои силы, но едва ли кто-либо серьезно станет в наше время защищать ее, как целесообразное повседневное средство в обучении. Усвоение готовых знаний в известных условиях может оказаться многое экономнее непосредственно, чем путь собственных исследований и открытий, путь самодеятельности; но современная педагогика без колебаний отдает предпочтение именно путем самодеятельности, правильно учитывая, что они несравненно более ценные с точки зрения воспитания и с точки зрения виртуального богатства, научая находить в нужном случае самому, т. е. они должны быть предпочтены именно по воспитательным основаниям. Таких примеров можно привести сколько угодно. Вся современная методика в лучших ее формах пронитана этим воспитательным интересом; она вся в такой же мере направлена на знание и ум, как на характер и волю.

И вот учителю нужно уметь зорко следить за обеими сторонами, не теряя из виду ни одной из них. Воспитательно безразличных методов нет. В современных условиях особенно лучше попуститься некоторым количеством достигаемых успехов в области знания, чем ввести метод, который будет действовать воспитательно неудачно. Здесь приобретение в данный момент покупается ценой растраты в будущем. Вот почему так важно, избирая метод и приспособляя его к своей конкретной обстановке, ясно учитывать его воспитательное действие. Это общее правило, которое должно соблюдаться во всех случаях. Плох тот методист, который не сознает коренного значения этого правила; к сожалению, большинство современных методик учитывает эту сторону очень мало и то наполовину бессознательно. Между тем метод это не только путь знания, но и путь выработки характера и навыков.

## 7. Организация психики. Этую мысль нужно взять еще с

другой стороны. Если мы признаем важной организацию внешней среды в благоприятствующем смысле, то тем более важно организовать психику и вообще весь уклад человека, работающего данным методом, в положительную для него сторону; об этом мы еще будем говорить. Но это же ведет дальше и обращает наше внимание на то, что всякий метод сам является коренным организующим средством. В сущности в подчеркивании мысли о необходимости оценивать каждый метод с двух точек зрения, обучения и воспитания, уже высказана эта мысль,—мысль, что в методе необходимо видеть фактор, организующий психику, и потому и оценивать его как таковой: это сказано в требовании приводить в нем в правильное соотношение интересы обучения и воспитания. Такая организованность психики совершенно необходима потому, что человека нельзя мыслить себе в виде наивного единства и гармонии всех его сторон; там часто одна сторона противодействует другой; так случайные ассоциации могут постоянно срывать внимание в сторону, чувство может сопротивляться разуму, воля не слушаться его, фантазия подрывать отношение к фактам и т. д. Мы всегда заинтересованы в слаженности отдельных функций у человека, и здесь нет оснований целиком полагаться на природу, а можно и нужно пытаться организовать уклад человека в благоприятную сторону, добиваясь по меньшей мере, если не поддержки со всех сторон, то по крайней мере отсутствия перебоев и сопротивления. Об этом также будет ити речь дальше во всем нашем изложении.

**8. Мобилизация всего человека.** Дальнейшим пояснением требования в строении метода стремиться к тому, чтобы он мог быть хорошим организующим средством для психики учащихся, может служить требование, чтобы в новом методе давалось обращение по возможности ко всему человеку, т. е. к различным его сторонам: необходимо, чтобы метод имел в виду привлечь к работе не только рассудок юного человека, но чтобы он привлек к работе различные его стороны. Здесь мы встречаемся со старым хорошим правилом, рекомендовавшим пользоваться возможно большим числом органов чувств в преподавании: хорошо, когда усвоение и участие поддерживается не только зрением, но и слухом, и осознанием, и движением, и работой и т. д. Нам

нужно здесь только несколько продолжить эту мысль в сторону пополнения ее другими факторами, как воля, чувство, ассоциации, интерес и т. д. Из педагогической психологии мы знаем, что старое представление о самостоятельности отдельных сторон человека в своих функциях не может быть и речи; перед нами единство, в котором мы отмечаем отдельные стороны, по их преобладанию в процессе, но всегда работает и функционирует весь человек. В данном случае речь идет только о мобилизации в положительную сторону, в сторону благоприятствования нужным нам функциям. При этом нужно помнить, что, организуя уклад человека в нужную сторону, т. е. заботясь о том, чтобы он весь склонялся в пользу данного процесса, мы несколько не нарушаем принципа экономии: при таком благоприятном расположении он несравненно меньше затрачивает сил на данную работу, так как ничто не растратывается на внутреннее преодоление себя и не ослабляется изолированностью от других душевных функций.

Поэтому обращение ко всему человеку можно отметить как хороший методический путь, но при этом важно ясно сознавать, что такое обращение никогда не должно превращаться в лобление средств и функций: так если метод будет просто осложнен тем, что мы введем на ряду с зрительными путями слуховые впечатления, потом к ним присоединим наслаждение осязательное, дальше вкусовое и т. д. (этот грех был у прежней наивной наглядности, он есть отчасти и у Монтессори), то мы получим сложность и нагромождение, недопустимые с педагогической точки зрения и крайне тягостные методически. Надо помнить всегда о своеобразной экономике психики: что объединено, она принимает как единицу; то же самое, но данное разрозненно, превращается в ряд единиц, требующих на себя во столько раз больше работы, сколько таких единиц получилось. Все мы испытывали это при разучивании стихотворений, когда мы их заучиваем полностью и поняв всю картину, или же когда мы не видим целого и разбиваем все на оторванные друг от друга строчки; то же самое происходит, когда мы запоминаем слова, связанные в осмыслиенную, понятную нам фразу, или же запоминаем слова, несвязанные или —того хуже—бессмысличные. Поэтому такое обращение ко всему

человеку должно иметь в виду не поочередное введение его отдельных сторон, а разносторонне организованное обращение к нему, когда в данном методическом пути слажено, как в жизни, говорят разные стороны одного и того же. Метод должен стремиться вовлечь всего человека в работу путем разностороннего обращения к нему. Мы раньше видели, что это необходимо не только в интересах обучения, но это диктуется и всеми требованиями нашей общественной жизни.

**9. Естественность.** Этим отчасти уже сказано, что нужно старательно избегать в методах искусства. Искусственность в педагогике всегда находится в роковой близости с лживостью, хотя бы сознательно ее и не хотели ввести. Вместе с тем с искусственностью в педагогику врывается сложность: если ее удается избежать в материале, она ощущается в форме, которая неизбежно отталкивает от себя, именно потому, что она ощущается как искусственная. Поэтому и в общеметодических требованиях необходимо не только отвергнуть искусственность, но и вместе с тем принять как безусловно правильное требование везде стремиться к естественным путям. Это требование, поддержанное всем развитием педагогических и методических идей с эпохи Возрождения, особенно такими авторитетными голосами, как Коменский, Руссо, Песталоцци, Толстой, составляет настоящую базу методики. Дело не только в том, что естественные пути диктуются желанием не насиливать юных людей и не портить им жизнь, но это путь наибольшей трудовой продуктивности и надежности, а следовательно и общественной ценности. Все речи об организации психики юного человека в пользу наших путей, как и требование мобилизации всего человека, обращаются в пустой звук, как только в избираемых нами путях, методах мы нарушаем это безусловное требование естественности. Конечно, нельзя мыслить себе эту естественность наивно или сентиментально чувствительно, как это часто бывает, когда на этой почве развертывают потакание всем детским слабостям и капризам. Естественность в наших условиях имеет в виду не природный произвол, а она вполне укладывается в русло организованности и дисциплинированности; это естественность трудовой общественной обстановки, а не только природы отдельного

юного человека; она прежде всего получается там, где умеют заставить говорить голос жизни и вместе с тем помочь юным людям слышать ясно и вразумительно этот голос, так что они видят в труде и путях не нечто, навязанное извне, а то, что принимается ими или просто охотно, или же в порядке жизненных необходимых актов. Только на естественном пути можно развернуть всего человека с максимальной продуктивностью и не нарушить того правила, на которое мы в частности указали раньше: это дать развернуться у учащихся чувству собственной жизни.

Отчасти правильно подчеркивают, что в сущности метод и отыскание его приобретают особенное значение тогда, когда речь идет об усвоении материала, который не является для учащихся естественным, близким, и вот тогда естественно возникает потребность найти по крайней мере такие формы (методы) проработки, которые по своему характеру были бы в состоянии заменить эту естественность. Картина резко меняется, когда мы попадаем в итоге сознательных усилий на путь естественности, когда и материал, и форма его проработки вполне естественны для учащихся. Тогда метод приближается к совпадению с путями их жизни,—то требование, которое составляет цель всех современных стремлений. Правда, не следует обманывать себя: культура всегда несет с собой такие образовательные требования, которые трудно во всем уложить в русло естественности; культура всегда потирает нас и расширяет наш естественный горизонт; но все-таки продвигаться возможно дальше в этом направлении естественности совершенно необходимо. Чем больше метод приближается к естественным путям, тем он лучше,—конечно, при соблюдении всех остальных условий.

**10. Соответствие природе юных людей.** Эта естественность может носить необычайно разнообразный характер, — она может выражаться в обстановке вещественной, в социальной, в путях работы и т. д. Но особенно важно, конечно, чтобы метод работы вполне соответствовал натуре и укладу юных людей, в среде которых и на труде которых применяется данный метод. В этом отношении нужно прямо указать, что от учителя требуется тщательное житейское и научное знание детей, в особенности их психологии и интересов. В противном случае он будет постоянно терпеть не-

удачи при самых лучших намерениях; все дело в том, что он при этом будет основываться на пустом месте, т.-е. на отсутствующем союзнике, а то и на прямом враге. Можно было бы на повседневных образцах из жизни школы показать, как там часто идет попытка „поставить старые головы на юные плечи“, постоянная попытка ввести мысль юных людей в русло мышления взрослого человека и его путей. Об этом говорит вся педагогическая психология и потому мы здесь ограничиваемся коротким указанием. Сюда нужно в выборе метода отнести учет возрастных особенностей, учет живого интереса в данных окружающих условиях,—того, чем живут данные юные люди и т. д.

**11. Органическая обоснованность.** Таким образом необходимо не просто отвергать искусственность, но и идти в направлении установления полной естественности и в путях. Это требование к методу можно перевести еще на другое, которое можно выразить требованием органической обоснованности. Оно говорит, что в разработке метода необходимо все время искать для него не только естественной базы, но при этом надо стремиться найти в ней возможность таких проявлений, которые могли бы стать корнями нашего метода. Такой путь может стать органическим путем со всеми его преимуществами. Такие корни отчасти при известных условиях стремились найти в форме метода проектов, где пытаются опереться на хозяйственную или жизненную заинтересованность юного человека; на такие органические потребности пытаются опереться метод экскурсионный, метод „длительных“ игр, метод жизненно-трудовых узлов и т. д. Все они ищут у юных людей какую нибудь устойчивую потребность и делают ее основой для своего пути в образовательном труде, т. е. для своего метода. Этим отчасти продиктован поток практицизма в современной школе, комплексная система и др. Когда найдена в той или иной форме такая органическая основа, юные люди охотно идут даже на лишения и большие трудности. Мы знаем, что ленивые ученики, когда дело идет об их участии в спектакле, способны в полном смысле слова зубрить целые страницы напасть даже не стихотворений, а трудной прозы и при этом чувствовать себя вполне удовлетворенными. Такова сила органической основы, собственной потребности. Не

будет преувеличением, если мы скажем, что этой органической обоснованности принадлежит главная роль в организации работы. Когда этого удалось добиться, тогда уже остальные вопросы становятся чаще всего второстепенными. Этим объясняется то, что в современных методах центральное внимание в сущности уделено самому обоснованию вопроса и при том подходу к нему в самой естественной форме, в форме естественных потребностей. Такой органической обоснованности должен искать каждый учитель. Это важно отметить тем более, что ни один готовый метод сам по себе конкретно не может гарантировать ему указание пути в данных условиях, а он должен сам, пользуясь данной схемой, найти свой конкретный путь.

**12. Движение.** Из многих условий, вытекающих из требования естественности, соответствия натуре юных людей и органической обоснованности, отметим прежде всего движение. Как высоко современность ценит в методике движение, это видно из того, что в нем видят не простую работу органов движения, но считают, что при этом вовлекаются неизбежно в сотрудничество все органы чувств, а дальше открывается перспектива влияния даже и на мысль. Как ни преувеличено это представление, а все-таки с точки зрения методической и общепедагогической это положение может быть принято, как полезная гипотеза. Далеко не всегда требование движения выполнимо и вмещается в метод, но его необходимо иметь в виду в большинстве случаев в работе с юными людьми и тем более, чем они более юны. Они в этом случае живут коренным правилом естественных существ, что жизнь там, где движение, и потому отсутствие движения в длительной форме действует на них отрицательно или усыпляюще. Наличие движения в методе повышает интерес к нему, потому что это связано с повышением чувства жизни. Конечно и это требование никогда не следует доводить до абсурда, когда создают непоседливость, отсутствие привлечения к сосредоточенности, потребность в постоянном развлечении и т. д. Но в основном оно отвечает потребности юных людей. Неподвижность им тягостна. В отыскании методических путей необходимо всегда помнить, что движение есть первичная потребность живого существа, хотя она потом претерпевает в культурном развитии у чело-

века различные видоизменения и претворения; тем не менее она нигде как основная потребность не исчезает. Здесь кроется громадный оживляющий методический фактор, которым надо уметь пользоваться везде, где для этого представляется возможность по существу выполняемого труда.

**13. Активность.** В предыдущем параграфе шла речь о движении, — о той форме активности, которую можно было бы назвать наивной формой. Дальше эта потребность находит для себя целый ряд претворенных форм выявления собственного деятельного участия в жизни, в труде, в частности в обучении,—мы их объединяем под одним понятием активности, но все они растут из одной потребности в выявлении и ощущении своей жизни, из очень глубокого корня, который открывает большие возможности для педагогического воздействия вообще и в частности и для методики. Эту активность уже не раз определяли как „организованное движение“. К этому нужно только добавить, что, как мы уже заметили, эта организованность может отлиться в формы, в которых остается то, что создавало движение, — сила, — ощущение действия, а движение в прямом и непосредственном смысле может и не быть. И вот именно в этом смысле это требование, не исключая потребности в движении непосредственном, и становится тем условием, которому должен удовлетворять всякий метод.

Мы дальше остановимся на тех случаях, когда создаются условия отступления от этого требования, но и там — на догматическом пути — остается необходимость активного оправдания такого отступления. Активность составляет не только условие приобретения знания в современной школе, но это требование возводится в своего рода критерий знания: целый ряд современных авторов держится того взгляда, что только то знание живо и плодотворно, которое способно претвориться в действие и обставлено навыками (действенными приемами).

Этому фактору, активности, присущее такое значение, что он способен даже заместить иногда отсутствие собственного прямого понимания смысла работы; он в себе самом, именно в том, что он действие, несет глубокую радость и удовлетворение,—радость от самого ощущения себя активным фактором. Мы уже знаем, что эта радость вытекает из биоло-

гического источника, из углубления чувства жизни, созданного своей действенностью. Вот почему современная школа иногда называла себя прямо школой действия, считая, что только на таком пути приходит настоящее знание и продуктивная работа; потому именно в наше время бездейственность, пассивность в преподавании считается справедливо грехом школы, и педагогу рекомендуется всюду избегать ее.

**14. Самодеятельность и самостоятельность.** Но предыдущее требование нуждается в дальнейшем раскрытии, имеющем коренное значение. Часто это значение понятия активности не берут со всеми вытекающими из него следствиями. Душу этой активности, так, как она нужна вообще в педагогике, составляет самодеятельность, т.-е. активность, проявляемая по собственной воле, интересу и полиманию, из собственного желания. Какие недоразумения могут возникать на почве непонимания этого ядра активности, это мы видим на примере целого ряда форм школы, даже трудовой школы, когда в них оказывается очень много труда, „активности“ и для руководителя, и для учащихся, но все это дышит безрадостностью и бесплодностью, потому что там нет собственного напряжения, нет собственного добровольного усилия. Это отчасти отразилось в попытке учить без книг, без собственной домашней (вне занятий) работы,—только в одной надежде, что в совместной работе итоги учения будут сидеть в головах учащихся, как манка небесная,— только со слуха, с созерцания, с одного выполнения и т. д.

Всякая попытка освободить учащихся от собственной работы должна рассматриваться как радикальное педагогическое зло, как коренная методическая ошибка. Только то учение и труд интересны и плодотворны, которые вводят собственные активные переживания ученика, даются собственным усилием и напряжением. Нужно решительно отвергнуть в методике сентиментализм, утверждающий, что учение может идти без собственного напряжения и усилия учащихся. Это для здоровых детей безрадостный, обесположивающий путь, резко отрицательный и в воспитательном отношении. В этом направлении ведет нас не только здоровый инстинкт самих юных людей, но и все наши социальные требования, весь дух нашего времени, вся наша культура. Через самодеятельность к самостоятельности,—

таков лозунг и методической современности. Хорош тот метод, который открывает простор для такого собственного усилия, для собственной организующей деятельности и инициативы. Нет нужды указывать, что на этом именно пути выявляется и со стороны метода чувство ощущения жизненной ценности каждого отдельного периода жизни юного человека: на этом пути он чувствует, что он живет и копит методы жизни. Именно здесь в элементах самодеятельности и возможной самостоятельности в методе работы закладывается будущий самостоятельный человек, способный решать проблемы жизни и достойно жить.

**15. Целенаправленность.** На этом пути необходимо ясно отметить дальнейший этап, последовательно нанаправляющийся следом за понятием активности и самодеятельности: это—целенаправленность. О деятельности, как и о собственной активности, можно говорить только тогда, когда в действиях наших присутствует перспектива определенной цели или результата. И психологически чувство собственной активности поселяется по настоящему только там, где мы в наших действиях руководимся сознанием определенной цели, устремлением к ней. По существу это значит, что активность есть там, где есть осмысленная деятельность, а осмысленная деятельность есть там, где есть цели и понимание и приемлемость и сознание их ценности. Таким образом, чтобы лишить работу смысла и превратить ее в мучительную бесмыслицу, в каторгу, надо только утратить цели, познание задач нашего труда, их ценности. Это и был тяжкий промах старых школьных путей, когда составителям программ, руководителям преподносилась какая-то далекая цель, а учащийся должен был положиться на то, что „старшие лучше знают“ и работать для чего-то, чего он не понимал. Работа бесперспективная— работа каторжная. Поэтому в проработке метода необходимо искать не только активности, самодеятельности, но и ясного обоснования целей, задач работы. Этому этапу введения в цели, в задачи труда, как необходимому условию осмыслинного продуктивного и радостного труда, необходимо уделять большое внимание. Без этого вся дальнейшая работа даже, если она раскрывается в блестящих формах, становится бесцельной. Как велико значение этого направления на цель, сознание ее в методе жизни, об этом нет нужды говорить.

**16. Сознание и ощущение проблемы.** В постановке задачи, понимании ее, самого вопроса надо видеть три четверти всего дела. Не зря говорят, что секрет разрешения всех проблем в правильной постановке вопроса; дальше уже остается более легкая и выполнимая часть работы. Это требование остается в полной силе и в обучении. Только здесь по степени развития учащихся и их зрелости не всегда возможно говорить о ясном теоретическом сознании проблемы, а приходится вводить более расплывчатое отношение ощущения проблемы или проблематического положения. Там, где не возникает у учащегося теоретически обоснованной потребности знать, там можно довольствоваться тем, что дать ощущение проблему, вопрос; но пережить это совершенно необходимо, так как такая работа найдет для себя смысл и основание. Таким благодатным условием может явиться изумление, сомнение, недоумение, препятствие в деятельности, но все только тогда, когда это вызывает активное стремление знать, разрешить вопрос, преодолеть. Вот почему многие методы современности создаются на одном только стремлении выработать такое естественное стремление знать, такую „естественную установку“ на знание, на ощущение проблемы и при том, как собственный вопрос, как собственную проблему, а это значит, что учащиеся пожелают сами ее решить. Это и выражается идеей, что педагогический процесс и методическую сторону надо организовать так, чтобы учащиеся просили вас помочь им в приобретении знания, а не вы их уговаривали учиться. Как это достигается, об этом и должен сказать определенный метод. Для примера соплемемся на метод проектов, комплекс, на жизненно-трудовые узлы.

Таким образом становится ясным, что в формировании метода мы не можем в современной школе довольствоваться простой объективной постановкой вопроса, существованием проблемы отвлеченно, хотя бы просто в виде научного или учебного предмета, а в методе должна быть такая стадия, в которой достигается, что вопрос обосновывается как собственная проблема, что проблема ощущается в собственном переживании учащихся. Пусть будет эта задача трудно достижима, пусть фактически часто приходится замещать это сознание и ощущение у учащихся сознанием и ощуще-

нием учителя, которому в этом случае надо увлечь, надо заставить пойти за собой, пусть ему часто приходится увлечь в этом случае и заполнить пробел интересным методом в его отдельных стадиях,—всегда к этому необходимо стремиться прежде всего, потому что иные приемы ненадежны.

**17. Исследовательская пытливость и практические перспективы.** Ясно, что такое ощущение проблемы может приходить только не на узких путях практической нужды. Можно уже здесь отметить, что особенно ценным надо считать, когда удается пробудить у учащихся исследовательскую пытливость, желание знать из интереса к знанию, к науке, к культуре. В этом смысле постоянная попытка все мотивировать практической нуждой и пользой есть еще большая ошибка и зло, чем односторонняя теоретичность и отвергание принципа полезности и практических нужд в школьном образовании. Здесь необходимо идти разумным путем: практические мотивы и мотивы пользы вводятся в объяснение не для того, чтобы съживать горизонты, а для того, чтобы расширять их, лучше вводить в образовательный труд. Фанатическое проведение требования практического обоснования всего, обязательного указания непосредственной пользы далеко не всегда осуществимо, а главное, — ведет к губительной односторонности и к непроходимому духовному мещанству; этого следует бояться как огня. Нет хуже такой самодовольной ограниченности.

Все эти требования гораздо правильнее заменить требованием мотивированности; эта мотивированность должна охватывать разнообразные стороны, как практические, так и познавательные, логические и вообще широко культурные мотивы. Суть здесь не в том, каковы эти мотивы, а суть в том, чтобы они были разумно убедительны и могли служить побудителями к собственной работе и желанию знать и идти по образовательному пути: теоретические мотивы не могут быть причиной отстранения практических мотивов из области мотивации образовательной работы, а практические мотивы, сознание возможности использования завоеваний науки в прикладной сфере, не исключают теоретических интересов и мотивов; первое говорит о широте, второе о мощи знания, и нет никаких оснований ставить их в противоположность друг к другу. Конечно,

в жизни приходится большей частью выбирать, как есть и индивидуальные одаренности, — одни склонны к теории, другие к практике; на все стороны человека не хватает и надо выбирать большей частью что-либо одно; но это дело ограниченности человеческих сил, а из существа знания ни в какой мере не вытекает вражда или взаимоисключение этих двух сторон. Сочетание обеих сторон в образовательном процессе, в частности, в построении метода, диктуется еще тем, что таким путем создается не только более действенная мотивированность стремления к знанию, но и широкая возможность закрепления их, проверки на опыте и понимание выводов.

**18. Многосторонний интерес.** Таким образом мы подходим к исторически давно созревшему и обоснованному требованию многстороннего интереса. До сих пор это требование рассматривалось, как общепедагогическое требование. Я хотел бы его подчеркнуть здесь и как методическое требование: метод должен строиться так, чтобы он способен был будить широкие интересы; это требование параллельно тому, которое выражено раньше в рекомендации вовлекать в работу всего человека. Именно потому, что мы готовим для жизни, нам необходимо позаботиться об этом многстороннем интересе. Мы можем предполагать, что в учащихся имеется свой большой запас интересов и надо только помочь ему раскрыться в надлежащую сторону и с достаточной полнотой. Метод в этом отношении может сделать очень много: он попутно раскроет много следствий, он может вести работу всегда так, что на горизонте будут широкие возможности. Методически чрезмерное сосредоточение на одном интересе тем опаснее, чем моложе учащиеся; данный интерес, неподдерживаемый другими сторонами, может легко ослабнуть, в то время как при многстороннем интересе положение несравненно надежнее. Поэтому введение многстороннего интереса представляется и методически очень существенным требованием для выработки метода.

Но к этому требованию нужны оговорки. Древний философ Демокрит с классической простотой выразил основную оговорку словами: „Не стремись знать все, чтобы не стать во всем невеждой“. Многсторонний интерес рекомендуется как в педагогике, так и в методике не для того, чтобы

ввести в образовательную работу своего рода энциклопедизм и по пятам идущую за ним поверхностность и разбросанность. Наоборот, нужно решительно отметить, что постепенно надо приучать учащихся к возможно большей способности сосредоточиваться на том деле, которое они делают,—это первое условие плодотворной работы. К сожалению, этому понятию многостороннего интереса не посчастливилось, так как в него часто вносят именно такой мотив многоизнанства и поверхностности.

Между тем это здоровое требование, и обозначает оно нечто иное: речь тут идет не о рекомендации браться за все, что имеется на горизонте и вводить в работу массу сторон, в которых учащиеся в конце концов потеряются, а здесь рекомендуется связать предмет и путь работы возможно большими интересами с учащимся; в этом случае почва основательности не должна покидаться, а нужно вскрывать в данном предмете, которым вы занимаетесь, все те разнообразные стороны, которые вытекают из данного положения. Таким образом расширяются перспективы работы, но центр остается тем же,—он только укрепляется многосторонним обоснованием; говоря образно, в этом случае вместо одной нити вы прикрепляете предмет изучения многими нитями.

Специальный узкий интерес придет позже, а пока всякое знание и образовательная работа имеет в виду не только сообщить данные знания, но и двинуть дальше, развить и углубить образовательную работу вообще. Вот почему особенно вначале многосторонний интерес так важен; вот почему, говоря о специальном предмете, хотя бы это было простое число, можно раскрывать многие его стороны и связи, но так, чтобы они не шли несвязанной средой, большим числом, а чтобы интерес при всей его многосторонности был единым и логически мотивированным; в этом случае интересы это стороны одного и того же. В этом сила комплекса, пока он не вырождается в скопление лоскутов. Ясно, что с постепенным вырастанием и образовательным созреванием будет расти и специализация интереса. Нужно всегда помнить и в методе, и в педагогике вообще, что часть слова „много“ в слове многосторонний вносит не совсем тот смысл, какой нужен: важно не просто „много“,

а „много“, объединенное в единство и логически вытекающее из одного, т. е. скорее полнота и разносторонность.

**19. Персональное увлечение.** В связи с этим остановимся на другом требовании, которое также имеет не только методическое, но и общепедагогическое значение и которое поясняет многое в требовании многостороннего интереса. Вполне понятно, что человек испытывает утрату смысла и тягость там, где он сводится на средство и орудие, и наоборот удовольствие, продуктивность, сила его повышается, где он работает и делает сам, но собственному побуждению; в первом случае чувство жизни уничтожается, уничтожается человек, во втором оно повышается, человек чувствует себя человеком. Поэтому не только с точки зрения индивидуальных интересов, но и с точки зрения социальных интересов, в интересах продуктивности труда и образовательной работы в частности необходимо всячески заботиться и в способе работы поставить дело так, чтобы оно было не принудительным, не навязанным извне, а могло бы ощущаться как свое, собственное, как труд, свободно принятый, из собственного интереса. Важно вовлечь учащихся в работу персонально, лично в их собственном интересе.

Теперь нам становится более понятным, почему в современной педагогике и методике стремятся к методам, которые могли бы быть и путями жизни; теперь мы понимаем, почему важен многосторонний интерес, связь с жизненными вопросами и нуждами и т. д. Все это пути к личному вовлечению учащихся в образовательный труд. Вся современная педагогика и методика ищет таких путей, на которых учение, образовательная работа могли бы стать личным их делом, могли бы пропитаться их жизненной заинтересованностью, т. е. стать частью их жизни. В этом раскрывается секрет того, почему современная методика и педагогика вообще, не отказываясь от всей широты знания и культуры, тем не менее считают возможным вводить эгоистические интересы индивида в работу в виде практических мотивов, как это делается в ряде методов в введении с первых шагов прикладных, технических и ремесленных умений. Мы стремимся через естественные эгоистические мотивы захватить учащихся персонально во власть образовательных стремлений с тем, чтобы на этой надежной почве раскрыть широ-

кие образовательные возможности, а не только служить непосредственно эгоистическим интересам. Там, где это упускают из виду, губят самую идею образования.

Нужно ясно понимать, что перед нами не простое средство, не орудие, а живая сила, которая раскрывается и становится плодотворной только в меру ее свободного добровольного участия. Вот почему ее важно вовлечь лично и в формах работы, т. е. и в методе. Часто это даже единственное средство, так как саму учебную задачу мы не можем по усмотрению учащихся; если по плану нужно проработать данный материал, то часто трудно уйти от него; вот тогда на помощь может притти метод, который должен создать мостик к личному интересу либо через вводный материал, либо через свой характер и форму. Отсюда, кстати, еще раз вполне четко подчеркивается коренное значение понимания учащимся целей и смысла работы.

Эту мысль персонального вовлечения подчеркнуть тем более важно, что наше время с его увлечением идеей общности и коллектива готово забыть об этой стороне—наряду с увлечением практицизмом — и совершенно неправильно противопоставляет этому общественное настроение. На самом деле тут нет противоположности. Здесь не место выяснять эту сторону, но отметим только, что и в общественном деле и в коллективе труд становится плодотворным только тогда, когда каждый считает этот коллектив своим личным живым делом и каждый вносит в него свое. Безличность для педагогики и методики не годится. В этом смысле правильно утверждает один автор, что быть совершенно объективным вовсе не задача педагога: он должен всю работу оживлять личными отношениями.

**20. Эмоциональная привлекательность.** Из стремления раскрыть в работе всего человека, вовлечь все его силы и добиться их максимального напряжения ясно вытекает, что вся работа должна быть связана с личностью учащихся. Но эта связь возможна не только на пути логических доводов, понимания, размышления, но особенно важна для нее эмоциональная связь, связь по чувству, привлекательность эмоционально-волевого порядка. Мысль или материал, которые оставляют нас холодными в отношении воли и чувства, как бы они ни были ясны и логичны, никогда не становятся

вашими; по существу они, значит, не усвоены индивидом, они не стали частью его „я“, не слились с ним, а потому их образовательное действие или поверхностно, или его вообще нет. Настоящее усвоение и плодотворность возможны там, где материал не только понят, но и принят. В самом слове „убедительность“ кроется эмоциональная черта.

На этом пункте способны сорваться самым тонким образом продуманные методы, если они остаются чуждыми учащимся. Старые методики кишат такими примерами. На почве такой эмоциональной неприемлемости методических путей, как и самого материала, легко возникает внутреннее сопротивление, способное наделать много бед. Эмоциональное благоприятное расположение, наоборот, обозначает открытые врата психики. Учителю должно быть известно многознаменательное явление, когда простое нерасположение к личности учителя способно подорвать работу учащегося и наоборот,—расположение к учителю способно возместить до некоторой степени отсутствие интереса к самому предмету. Поэтому метод должен в своем строении учесть эту сторону дела: весь его облик, отдельные этапы должны по возможности нести соответствие натуре и интересам юных людей, должны быть способны поддерживать в них чувство жизни и вообще быть привлекательны.

Такая привлекательность может идти на разных путях: на путях активности, разнообразия, яркости, рельефности в приемах и материале, свежести, новизны, иногда неожиданности, богатства подаваемых методом новых стимулов и оживления, напряжения в постановке проблемы, повышения желания знать и затем последующего чувства от разряжения напряжения и т. д.

**21. Усилие и чувство преодоления.** Особенно заслуживает быть отмеченным в этом случае значение усилия и связанного с ним чувства преодоления. Это подлинные, неподдельные и в то же время самые ценные источники радости и привлекательности; им принадлежит и огромное воспитательное, и большое методическое значение. Педагогический сентиментализм часто ставит роль усилия в педагогике под сомнение и из боязни утомить детей рекомендует чрезвычайно сдержанное отношение к усилию. Нет нужды доказывать, что необходимо зорко следить за тем, чтобы учащиеся

не переутомлялись,—таких требований быть не должно и все такие переутомляющие пути должны быть исключены из методов работы. Но в нормальных условиях усилию при- надлежит огромная роль. Его не только не следует бояться, но его нужно всячески вводить в методы работы; оно должно стать их неотъемлемым моментом. Коренное правило заключается в том, чтобы в методы не вкрадывалось требование ненужных усилий, немотивированных, неприемлемых; особенно вредны и раздражают искусственные усложнения,—вспомните построение прежних математических задач, где искусственно запутывали положение, или примеры на грамматические правила и тексты для диктантов, граничившие с карикатурной бессмыслицей. Все это вредно.

Но усилие, вводимое в метод разумно, оправданное существом дела, доступное и понятное учащимся, это, безусловно, положительный момент; сами юные люди во всем показывают нам, какое наслаждение доставляет им усилие и связанное с ним преодоление. В этом ограниченном смысле никогда не следует бояться трудностей, ставиться может только вопрос о посильных трудностях. В этом случае нужно предоставить не только материал и возможности для усилия и напряжения и преодоления, но нужно избегать делать за учащихся то, что они могут сделать сами. Иначе это значило бы, что мы осушаем неиссякаемый источник радости и плодотворности и готовим беды юным людям в будущем. В этом воспитании к усилию и преодолению сама жизнь. Поэтому умственный и вообще духовный сибаритизм, который прокрадывается в разных формах в школу, в разных формах ухаживания за детьми, есть зараза, которой не должно быть места в школе, не должно быть и следов его в методах. Плох тот метод, который не оставляет места для собственного усилия и преодоления. Без этого нет смысла говорить о подлинной самодеятельности и самостоятельности, как и многих других сторонах. Отсутствие усилия в методах можно характеризовать, как уничтожение существенного стимула к работе и жизни.

**22. Индивидуализация.** В самом характере персонального увлечения и эмоциональной привлекательности и их следствий заложено то, что работа должна давать известный простор для индивидуализации и искания и осуществления

собственных индивидуальных проявлений. Метод должен предусмотреть возможность такой индивидуализации уже потому, что иначе он будет испытываться, как оковы и для работающего лица, и для материала. Метод не есть щапка, которую можно надеть без раздумья на всякую голову. Здесь не должно быть места для догматизма и инерции. Сохранение единства в работе не должно покупаться ценой обезличивания живой силы. Оно прекрасно может быть сохранено, да еще с повышением интереса у группы, если для каждого останется простор внести и в материал, и в форму своей работы свои черточки и пробы; метод в этом случае есть спираль, вокруг которой располагаются отдельные трудовые пути. Это настолько ясно, что мы можем ити дальше.

**23. Достижимость.** В связи с усилием — индивидуальным и коллективным — необходимо ясно учесть ту сторону, без которой усиление психологически невозможно. Педагогическая психология формулировала даже особый закон, закон трудности мотивации, который гласит: чем труднее мотивация воли, тем выше ее напряжение; но это правильно только до тех пор, пока живо сознание, что требуемое действие выполнимо; но как только зарождается сомнение в его выполнимости, а тем более, если есть определенная уверенность, что данное требование непосильно, воля и усилие падают вплоть до полного уничтожения. Естественно, что в методе и предъявляемых им требованиях к силам учащихся необходимо ясно учитывать эту сторону и всячески сохранять и укреплять у них уверенность в своих силах. В этом отношении положение совершенно ясно: чем меньше уверенности и больше сомнений, тем меньше усилие и напряжение. Для всякого труда это очень существенная сторона. Во всяком труде, в том числе и в образовательном, необходимо существенно хранить и поддерживать бодрый уверенный дух. Поэтому необходимо не только в содержании труда, но и в его формах тщательно позаботиться о посильности его.

На этом пути огромное подбадривающее значение принадлежит достижению конкретных результатов уже на промежуточных этапах. Чем более юны учащиеся, тем более важно в построении метода и расположении материала или

избегать постановки слишком далеких целей и результатов, потому что они не смогут служить реальными целями для детей, на них не хватит понимания и терпения, или же, так как в образовательном процессе важна система и длительные задачи непрерывны, необходимо в отдельных этапах работы вводить частичные, мелкие конкретные достижения,—результаты, которые были бы ясны детям и могли бы служить им большим ободряющим средством. У старших учащихся это менее важно, хотя и там это требование не лишено значения. У младших же оно имеет коренное значение. Когда предложенный нами путь дает им такой конкретный результат,—в виде ли решенной частичной задачи, которая оценена по достоинству, или в виде изготовленной вещи, модели, части, рисунка, письменного отчета, описания и т. д., достаточно рельефно выделенных, как известное достижение,—можно уверенно рассчитывать на то, что у учащихся возобновлен запас сил и желание работать дальше. Безрезультатный труд равносителен бессмысленному усилию, его не переносит и взрослый человек, как и дети; но слишком далекий результат легко превращается у детей в отсутствие его, и тогда работа становится бесцельной и безрадостной. У нее утрачиваются незаменимые побудители к труду и усилию. Поэтому необходимо и в построении метода позаботиться о сохранении ясного ощущения достижимости результатов и время от времени достижения их в конкретных формах. Это настоящие оазисы на длинном и трудном пути обучения. Они, как рельефные свидетельства о плодотворности и успешности труда, имеют исключительное плодотворное значение. Нет хуже работы без перспективы и цели.

**24. Законченность и цельность.** Это важно со всех точек зрения. В частности это важно и для осуществления в методе того требования, которое подчеркивается не только интересами работы, но и общепедагогическими, особенно воспитательными интересами: это,— чтобы каждая работа доводилась до конца, иначе она остается бесформенной и бесцельной. Нет более развращающего средства, чем незаконченные дела. Это одинаково правильно как в практической области, так и в теоретической. Как бы ни был приложен труд, у него без завершенности нет лица и определенной формы и он превращается в явно отрицательную

величину; чаще всего положение даже хуже, чем если бы ничего не делалось. Это богатый источник всяческих дурных навыков и разгильдяйства. Поэтому везде, в том числе и в методе, необходимо следить за этим завершением, доведением до конца начатого дела. Отсюда ясно, как важно в методе продумать отдельные этапы так, чтобы они представляли собой законченные стадии, т.е. надо помнить не только о конечной цели, но и о возможной завершенности отдельных ступеней, посильных учащимся. В старой поговорке „кончил дело, гуляй смело“ много правды, которую хорошо чувствуют даже маленькие дети. К этому необходимо добавить, что науки в их отдельных частях и этапах всегда говорят о расщеплении, частичном; они всегда вынуждены знание отделять от выполнения. В школе же, в учебных предметах и в учебных целях естественно стремиться во имя образовательных интересов к ощущению полноты, к схватыванию цельности. Там, где это невозможно по содержанию работы, это может дать ее форма, ее метод. Это чувство окончания, хотя бы относительного завершения не должно отсутствовать и на отдельных этапах работы. Об этом и говорило с известной стороны предыдущее требование, условие достижимости. Как известно, на этом признаке завершенности отчасти построен целый метод, метод проектов.

**25. Закрепление делом.** С обоими предыдущими требованиями, как и со всеми другими, связано требование, где возможно, не ограничиваться усвоением, но стремиться к закреплению делом, собственным выполнением, опытом, применением. Речь здесь идет не только о практическом применении, на которое мы указали раньше, но вообще о всех формах претворения полученных сведений. в дело, в активное выполнение. При этом мы раньше уже отметили, что такой путь „дела“, собственной активности, является лучшим путем вообще и в образовательном процессе. Здесь мы даем в методических интересах еще одно напоминание особого оттенка о правиле, что мы хорошо знаем только то, что мы сами проделали. Оно, может быть, не всегда точно, но оно очень полезно методически. Здесь дело не только в умениях и навыках, как думает большинство, но особенно в собственной переработке, необходимости в выполнении уяснить себе такие стороны, которые в ином случае остаются

неопределенными, неясными; выполнение же заставляет выявить ясно все стороны.

**26. Воспитание критической самостоятельности.** Все это становится тем более важным, что на этом пути мы получаем возможность пополнить требование самостоятельности и самодеятельности той чертой, которая для роста самого учащегося, для всего образовательного процесса в современном смысле, для создания культурного работника имеет коренное значение: это — развитие критического смысла и критической самостоятельности. Метод в этом отношении должен быть настоящим побудителем. Хорошо, если удается построить его так, что он во всех своих стадиях будит такую критическую мысль, требует проверки. Особенно достижение отдельных этапов, проверка делом, выполнением дает в этом отношении очень много; всякое, даже частичное завершение толкает на критику и оценку.

**27. Коллектив в роли побудителя к критицизму.** Метод в этом отношении может сделать чрезвычайно много. Особенно ценно для развития критической мысли введение индивидуальной работы в коллектив так, что каждый участник неизбежно в своей работе зависит от других сочленов коллектива, а работа коллектива заинтересована в ходе работы отдельного своего сочлена. При таких условиях создается неизбежная необходимость взаимной критики среди самих учащихся; в этом случае особенно ценно то, что критика исходит непосредственно и просто из самого существа дела и от равных себе. Повторим только, что нет никаких оснований противопоставлять коллективизм в этом случае индивидуализму: коллективная работа предполагает работу каждого на своем месте и в своей части, индивидуальные пути ни в какой мере не исключаются, как и дума про себя,—об этом мы уже говорили. Такая атмосфера взаимодействия процесса и результатов работы создает большое оживление; кстати, она может отчасти заместить отсутствие близких, малых целей, так как юный человек получает возможность контролировать и подбадривать себя на общем участии в труде. Все современные коллективы и социальные группировки заинтересованы более или менее в развитии такого индивидуального критического смысла в социальной оправе.

**28. Принцип постепенности и нарастающей сложности.**

С ростом индивида открывается возможность устанавливать и более длительные этапы, и более сложные по существу. Но весь этот переход должен быть согласован с особенностями возраста и его сил. Важно в этой части разработки метода учесть природу юных людей в том, чтобы ввести их в образовательный процесс постепенно и вести по пути постепенно нарастающей сложности; ведь, и здесь может создаться надрыв сил и интереса, который потом трудно будет исправить. Только при такой постепенности и постепенно нарастающей сложности можно сохранить и прежние требования к методу. Эта постепенность должна выразиться не только в сохранении известной логической последовательности, но и в своевременности отдельных ступеней, что часто упускается совершенно из виду.

**29. Требование ритма в методе.** Как бы это ни показалось странным на первый взгляд, в методе можно, суммируя все предыдущее, отметить, как чрезвычайно важное свойство, существование того элемента, который можно было бы назвать ритмом и ритмичностью, правильным чередованием отдельных звеньев, их непрерывным переходом друг в друга и наложенным темпом работы. Ритм важен не только в дыхании, в походке, в физическом труде, но он не менее важен и в умственной работе. Мы знаем, какое огромное значение имеет ритм везде: найти подходящий ритм часто значит значительно повысить работоспособность. На этот ритм и его налаживание уже с внешней стороны мы иногда тратим большие силы. Послушайте песню грузчиков при подъеме грузов группой, постукивание молотком по наковальне у кузнеца, лягание ножниц в воздухе у парикмахера, — все это затрата сил, оправданная прежде всего желанием сохранить ритм. Этот ритм и ритмичность не так ясны в умственном труде, но они и там сохраняют свое огромное значение. Работа неодинакового темпа взрывами, всякого рода неровностями и здесь обозначает обесцеливание. Ритм является невидимым, а только ощутимым спутником и симптомом организованности, без которой нет метода.

**30. Жизненная простота.** Когда мы говорим о требовании постепенности, доступности, — о том, что надо начинать с простого и только постепенно переходить к сложному, то

это требование нуждается в пояснении, необычайно существенном не только для подбора материала, но и вообще для всех методических сторон. Обычно взрослые и учитель легко соскальзывают на почву чисто логического понимания слова „простое“, они легко считают буквы проще слогов, слоги проще слов, слова проще целых фраз, круги, орнаменты и прочее проще картин, изображающих жизнь и т. д. И вот на этой почве получается радикальное расхождение с юными людьми, в особенности младшего возраста. На самом деле для них просто то, что жизненно, живо, цельно, встречается в опыте и что логически, может быть, очень сложно; наоборот, всякие элементы, формы, то, что выделено из живого, как линии, круги, орнаменты, буквы и т. д. им представляются сложными, хотя они логически как будто и проще. Поэтому в методике необычайно важно отдавать себе ясный отчет, что требование простоты для детей обозначает требование естественности, жизненной доступности, конкретности. Об этом особом понимании простоты нельзя в работе с детьми забывать ни на минуту.

**31. Конкретность.** В общем можно утверждать, что чем человек более юн, тем более для него простым будет конкретное, — то, что он может воспринять в целом виде своими органами чувств, в особенности зрением. Конечно, специальная одаренность вносит сюда свои поправки, но в общем все-таки можно считать это общим явлением. Естественно поэтому рекомендовать, как это делается издавна, при разработке метода искать конкретных путей. В этом направлении нас ведет уже требование жизненной простоты, а простота жизненная прежде всего присуща вещи и фактам, потому что мы их воспринимаем непосредственно чувственным путем. Здесь полезно во весь рост подчеркнуть правило старых дидактиков, что сначала вещи, а затем уже слова. Это правило можно пояснить еще в том направлении, что для юных людей, для всякой реальной сознательной деятельности необходимо дать вещественную, материальную опору, своего рода костный состав, тогда на нем уже будет значительно легче развернуть весь остальной материал, — мир отношений, действий, причин и следствий; все это предполагает вещи, факты, живые существа; естественно поэтому, что детям необходимо прежде всего стать твердо в этой

опорной области. Правила, названия, грамматики, описания,— все это для того, чтобы помочь разобраться в предметном мире. следовательно, его надо дать прежде всего. В этом смысле это требование конкретности, наглядности, вещественности, — так сказать, плоти и крови, — совершенно неоспоримо.

Но и здесь легко соскользнуть при наивном понимании этого требования на почву роковых ошибок. Может показаться, что в данном случае речь идет об отдельном изучении фактов и вещей без слов, без названий, без указания действий и пояснений, просто одним голым восприятием и переживанием, а дальше на горизонте показывается широко распространенный в современности грех большой недооценки отвлеченной мысли и ее культуры. На самом деле нет никаких оснований отрываться от живой действительности в данном случае. У сознательных существ, какими являются и маленькие дети, — а вопрос о конкретном приобретает особенное значение прежде всего для них, хотя и не только для них, — действительное восприятие и представление никогда не образуется голым чувственным путем. Мы здесь должны вспомнить из психологии и педагогической психологии, что такое представление получается всегда при участии известного акта мысли, т.-е. соотношения, фиксации, выделения так ли иначе из остального мира; вне названия и отношения никакое знакомство вообще невозможно: надо по крайней мере указать, этим уже выделить и поставить вопрос; надо по меньшей мере сказать „что это?“ и ответить на этот вопрос, иначе пережитое впечатление не закрепляется. Вместе с тем нет предметов без форм, числа и т. д. Одним словом живая действительность и тут многосторонняя и сложна логически, но она близка нам по восприятию, конкретности. Конкретность таким образом не образуется в форме исключения всего остального, а она только содержит в себе в живом единстве все остальные, указываемые нашей мыслью свойства. Поэтому такое знакомство в конкретной форме с миром не требует отказа от всего отвлеченного, мысль и тут должна работать и участвовать; но только центр тяжести переносится в видимые, живо ощущимые вещи, факты, существа, обстановку и т. д. Иначе бы такая конкретность стала бы невероятно искусственным,

построением, отвлеченностью (настоящей), совершенно непреродолимой особенно для маленьких детей.

Таким образом, рекомендуя конкретные пути в методе, пути прежде всего в сфере вещей, фактов, живой действительности, как она воспринимается нами, мы подчеркиваем, что тут прежде всего важно дать: 1) живое, непосредственно воспринимаемое, 2) то, что можно проделать самому и 3) ту долю мысли и отвлеченности, которая оправдана и вызывается данными фактами и действительным положением. Даже и в первых ясных проблесках мысли есть переработка и отнесение и соотнесение, а следовательно, и некоторая абстракция. Роль обобщения и отвлечения в умственном развитии настолько велика, что нет таких стадий, на которых можно было бы сказать, что там совсем не существует отвлеченная мысль, хотя бы в минимальном смысле. Уже самое название предмета обозначает, что вы его подчиняете, вносите в определенную общую группу, попускаясь многим непосредственно конкретным, присущим ему. В живой действительной сознательной жизни конкретное и абстрактное слиты воедино, но только в различных степенях. Учителю это должно быть хорошо известно из психологии и педагогической психологии.

Таким образом в поисках конкретных путей и материала в методе, на чем особенно настаивает современность, не следует никогда забывать о роли отвлеченного и тонуть в односторонности, а тем более ставить конкретное в противоположность абстрактному. Только то конкретное способно дать учащимся удовлетворение и оживление, которое способно будить мысль, открывать дальнейшие перспективы, т.-е. когда мы не застываем на голом фактическом положении, а ищем дальнейшего, более широкого и глубокого. Это и есть здоровый путь умственного развития, — здоровая форма сочетания конкретного и абстрактного.

**32. Метод и книга.** Если предыдущее требование подчеркивало в методе роль конкретных путей, но в здоровом соотношении с развитием способности отвлечения, то это последнее особенно выдвигается отношением метода к книге и книжному материалу. В современных течениях были такие печальные моменты, когда многим казалось, что книга это для школы и юных людей второстепенная вещь; стали гово-

рить даже о „книжности“ и видели в ней отрыв от живой действительности, чуть ли не сколастику. Теперь это наваждение исчезло почти совсем и надо понять, что книге во всех видах методов принадлежит свое неотъемлемое место. Ее роль делается неоспоримой просто потому, что она сконцентрированный опыт и мысль не только отдельных людей, но и многих людей и многих поколений и даже времен. Все то, что было нами изложено, предполагает участие книги в разных формах. Размах самодеятельности, критической мысли и т. д. везде предполагает участие книги.

Поэтому не может быть хорошего метода без привлечения книги. От метода к методу меняются формы привлечения книги; можно с разумными основаниями оснашивать целесообразность введения книги в работу с первых шагов, но нельзя думать, что можно в образовательном процессе обойтись без нее. Все это ясно само собой, и мы приводим эти мысли не для того, чтобы доказывать пользу книги в образовательном процессе, — это значило бы доказывать то, что доказательств не требует и ясно теперь само собой; мы этим стремимся подчеркнуть, что ценный метод должен непременно так ли иначе вводить в книгу, должен своей сущностью требовать ее. В самом ходе работы, даже если она идет исключительно опытным путем, непременно должен наступить момент, когда нужна справка, нужна сводка, обобщение, включение в более широкую систему и т. д. Это будет даже для крайнего эмпирика означать, что наступил момент введения книги.

Нет необходимости добавлять, как важно такое методическое введение в книгу с воспитательной точки зрения. Здесь достаточно упомянуть только, что такое привлечение книги на почве методической необходимости раскроет глаза каждому на тот факт, который должен понять каждый человек, а тем более в образовательном процессе: это, — что один человек своими силами не творит культуру и знание, что они плод длительных совместных усилий людей и поколений, что они плод культурно-социальный. Книга ясно вытекает из того принципа экономии, на который мы указали вначале. Вот почему в построении метода необходимо отвести этому фактору достаточно места. Было время, когда книга была всеохватывающим средством учения и

образования. Теперь является необходимость подчеркнуть и ее методическое значение наряду с фактическим и опытным материалом. И в данном случае метод не должен вступать на путь односторонности, — его назначение не съуживать, а открывать возможности и перспективы наряду с выполнением непосредственно поставленной задачи.

## Гл. VII. Классификация методов.

1. **Методический плюрализм.** Весь наш коротенький обзор общих условий, определяющих методы, как и длиниальная история возникновения и выработки методов, заставляет нас притти к выводу, что не только нет абсолютного метода на все случаи школьной жизни, но и нет оснований думать, что эти методы можно твердо установить и сказать, что только данные методы возможны, а других быть не может. Наоборот, все заставляет утверждать, что в зависимости от самых разнообразных факторов, о которых мы уже говорили, и от их сочетаний метод может складываться в разные формы, и потому нет никаких оснований утверждать, что невозможны новые методы в сравнении с теми, которыми владеет наше время. Можно уверенно сказать, что такие новые методы будут и должны возникать с неизбежностью, так как помимо остальных одно определяющее обстоятельство будет меняться уж во всяком случае: это окружающие реальные жизненные условия. Таким образом, нет ничего удивительного, что наше время накопило большое число методов, в которых способен потеряться даже опытный человек. Рейн в своем труде несколько иронически перечисляет 27 методов, затем безнадежно добавляет „и так далее“. Наше время к этому перечислению Рейна может добавить еще большое число вновь вырошенных методов. Напомним некоторые более распространенные названия: исследовательский метод, лабораторный, комплексный, проектный, Дальтон-план, экскурсионный, краеведческий, аккордный, концентрический, группирующий, тематический, метод разовых заданий и множество других, так ли иначе связанных с трудовым методом.

Поэтому нет нужды заниматься их перечислением, а нужно пойти путем учета наиболее важных основных путей и, главное, уяснить себе основные группы методов.

**2. Условность классификации.** Таким образом выдвигается вопрос о классификации методов современного порядка. Здесь необходимо указать, что всякая такая классификация носит **условный характер** в зависимости от того, какой принцип положен в основу классификации. Можно исходить из органов, к которым обращается данный метод, и тогда методы сгруппируются в особые группы, отвечающие отдельным функциям, преимущественно органам чувств. Так в методике издавна намечали слуховой (акроаматический) метод, зрительный, двигательный и т. д. Можно исходить из логической стороны работы, т. е. из того, каким путем получается новое знание, как идет образовательный процесс. Тогда в методах будут выделены совершенно иные стороны: так может быть дедуктивный метод, идущий путем выводов от одного понятия к другому; может быть индуктивный метод, избирающий путь от фактов и частностей к научным понятиям и законам, т. е. своего рода путь восхождения от опыта. Можно исходить из форм работы и тогда опять-таки наметятся иные методы. Вообще нужно помнить, что вопрос о классификации решается тем принципом, который мы положим в основу деления.

**3. Возможность классификации.** Таким образом нам становится ясным, что классификация методов предполагает известную ту или иную общность между ними, — возможность объединения их на каком-нибудь признаке. Только при известной общей почве между ними можно рассчитывать внести в них некоторый порядок и установить между ними правильное соотношение. Тот факт, что в современной методике нередко идет спор о том, можно ли за данным путем признать достоинство метода, и что при этом пытаются большей частью ставить отдельные методы в отношение взаимоисключения, объясняется прежде всего тем, что представляется недостаточно уясненным их родство друг с другом. Между тем, можно заранее с известной уверенностью утверждать, что это родство между методами, выдвинутыми данной эпохой, неизбежно должно быть не только фактом, но и оно должно быть очень близким. Это мог бы отрицать

только тот, кто в методах видел бы случайность или искусную выдумку отдельных людей. На самом деле мы имели в предыдущем изложении возможность убедиться в том, что перед нами не только продукт индивидуальной мысли, но и широко объективно, — временем, его условиями, материалом, и пр., — обоснованные пути. Метод — не случайность. Поэтому вполне естественно предположить, что у методов данного времени должен быть общий корень наряду с формальными сторонами, присущими методу вообще. Подходя к современным методам и отыскивая систему в них, которая бы привела их в правильное соотношение друг с другом и дала бы учителю возможность найти свой путь, мы и должны установить этот общий корень в связи с общей классификацией методов вообще.

Корни современных методов лежат в трех основных стремлениях, которые движут всем их построением: а) учение-образование, как собственная потребность, б) школа, как организованная жизнь и в) труд как цель и воспитательно-образовательный фактор. Поясним их в нескольких словах, хотя о всех них мы уже говорили прямо или косвенно.

**4. Учение-образование, как собственная потребность.** Отыскивая происхождение этого ростка и не уходя далеко в сложную его историю, мы можем напомнить, что еще недавно вся педагогика была под безусловным влиянием лозунга „следуй за натурой детей“. При всей односторонности в этом императиве (повелении) кроется непреходящая педагогическая правда, так как только при такой адекватности (полном соответствии) натуре детей можно развернуть педагогический процесс во всей его полноте и смысле. Ошибка заключается только в том, что раньше в этом лозунге видели единственный определяющий момент, чего на самом деле, как мы видели, нет. Этот лозунг в наше время берется — также на почве большой исторической обоснованности — с пополнением в виде требования введения собственных переживаний учащихся в весь образовательный процесс: современная педагогика нигде не мыслит себе его вне таких собственных интересов и переживаний учащихся. Так в современной организации школы и в методике мы подошли вплотную к требованию поставить все учение и образование юных людей так, чтобы оно явилось

прежде всего собственной потребностью юных людей, чтобы весь процесс опирался на эту потребность, чтобы он был строго мотивирован ею; одним словом, чтобы не мы просили учащихся учиться, а чтобы они просили нас помочь им в удовлетворении своей потребности в образовании. Современная педагогика, таким образом, ищет прежде всего таких методов, которые бы создали этот фундамент. Если прежде его считали возможным создать авторитетом взрослых, примером, повелением, принуждением во имя блага самих юных людей, то теперь стремятся вызвать его рядом методических приемов в форме потребности, возникающей у самого учащегося, т. е. ищут этого фундамента в естественной, органической форме, в форме самовыявлечения; справедливо считают, что такая форма способна привлечь и раскрыть все силы юных людей в образовательном труде. Это далеко не значит, как наивно думали раньше, что мы отказываемся от своих целей, от целей социальных и культурных, и отдаемся всецело во власть детей и их вкусов и потребностей. Нет нужды доказывать, что дети не живут вне времени и условия, что им жизнь не менее близка; вся суть в том, чтобы ввести их в эти интересы, помочь раскрыться соответствующим запросам. В то время как раньше мы считали возможным приступить прямо к образовательному процессу, теперь мы правильно видим в этом, хотя и неотделимую, но все таки вторую часть, а первая задача заключается в том, чтобы объединиться с детьми на одном фундаменте образовательных потребностей. Образование есть ответ, а ответ имеет смысл и нужен тогда, когда возник и есть вопрос; это бесспорно и в применении к юным людям. Вот эту стадию и выдвигает современность. Если раньше только мы сами знали и чувствовали, что дети учатся прежде всего не для нас, а для себя, то теперь мы уяснили себе, что и самим юным людям необходимо понять это не менее отчетливо, чем нам. В этом—колossalная разница между прошлым и настоящим.

**5. Школа, как целесообразно-организованная жизнь** Но не только в этом. Дальше выясняется другая черта, явствующая из всего нашего положения и логически необходимо вытекающая из предыдущего условия: с образованием как собственной потребностью, может слиться только такая

школа, которая будет и в своем содержании, и в своей форме не просто соответствовать жизни, а просто даже быть ею—конечно, в положительном ценном смысле этого слова. Пусть это до конца неосуществимо, но наше время подчеркивает необходимость стремиться возможно ближе подойти к этому идеалу. Именно об этом говорило сознание, что детство и юность не ступени только к взрослости, а что они самоценны, что дети имеют неоспоримое право брать свою жизнь, как жизнь по-настоящему. Все это имеет просто решающее значение для всей организации школы. На этом пути вполне слаженно встречаются социальные запросы к воспитанию и запросы самих детей: и те, и другие требуют подготовки к жизни и путей жизненных, они ищут реального живого материала в школе. Это не только определяет современную школу по содержанию образования, по материалу, но и выдвигает определенные жизненные требования к методам. Школа не стремится и не может быть просто жизнью, но она в современных ее формах стремится вполне оправданно весь образовательный путь уложить в русло действительной своеобразной жизни детей и при том не в стороне от жизни остального большого общества или мира, а в нем и непосредственно в связи с ним. Нацомним для примера, как школа привлекает краеведческий материал, как она стремится использовать местные интересы, притти на помощь в непосредственных общественных нуждах и т. п. Было бы большой наивностью утверждать, что мы уже осуществили этот принцип; еще во многом его понимают наивно и черезчур торопятся запречь школу в мотивы практического служения в прямой ущерб образовательным задачам и интересам самих детей. Но это дело времени,—все нарости и искажения должны быть изжиты. Суть в том, что эта тенденция создания школы, как целесообразно организованной жизни, представляет более или менее ясно решительную тенденцию нашей педагогической эпохи вообще; она даже не есть достояние или создание одного какого-либо народа, а является общекультурным достоянием.

**6. Труд, как цель и воспитательно-образовательный фактор.** Понятием целесообразно организованной жизни в шире время высказано и третье условие или третий корень, на котором вырастают современные методы; это труд, как

цель, и труд, как образовательный путь. Как мы видели, современное общество с естественной необходимости развертывается в трудовое сообщество, и готовиться к жизни в наше время значит готовиться так или иначе к определенному труду. Пусть степень и характер этой подготовки для многих стран и положений еще расплывчат, тем не менее направление развития определяется с достаточной ясностью. Характерно, что в европейских странах богатые семьи, дети которых как будто не предназначаются для непосредственно трудовой жизни, тем не менее проходят через соответствующий режим и трудовое воспитание. В этом отдается неприменимая дань современным условиям, в которых общество есть трудовое сообщество. К этому присоединяется также то, что вне активности и труда человек не может развернуть своей личности.

Таким образом в наше время понятие человеческого достоинства и трудовой пригодности так тесно связаны друг с другом, что первое немыслимо без второго. Старое фихтианское требование осуществления права на труд для каждого человека теперь из области чисто теоретического философского положения становится реальным, жизненным и в частности педагогическим требованием, без которого школа не может быть построена в соответствии с требованиями жизни. Мы готовим к трудовой жизни и через труд, понимая его достаточно широко. И старая школа отдавала много сил учению, она видела свою цель по преимуществу в знаниям; мы же в образовательном процессе тесным образом связываем знание и умение, мы их видим, как единое, жизненно полезное в труде. Теперь, когда наука пронизывает все поры жизни, мы уже не видим особой опасности в этом синтезе, в связи с живыми непосредственными нуждами жизни для научного образования. Вот почему в наше время возможны такие явления, что авторы, горячостаивающие ценность общего и гуманистического—в новом смысле—образования, тем не менее не страшатся звать а путь трудовой связи с жизнью, не страшатся известного практицизма в школе, а наоборот, видят в нем единственный елесообразный путь (Шпрангер, Рубинштейн). В этом случае основываются на уверенности, что жизненные вопросы задут самую плодотворную почву не только для подготовки

к жизни, далее для чувства жизни у юных людей, но они с большой широтой и плодотворностью породят и укрепят научный, вообще культурный и образовательный интерес, и дадут наилучшие формы и материал для их проработки, во всяком случае, в первой стадии. Дальше ясно выделится чисто теоретический интерес; нет нужды ставить, как часто это делают по недодуманности, трудовые образовательные пути в противоположность к теоретическому, чисто научному образованию; в свое время этот процесс, окрепнув на здоровой трудовой почве, найдет для себя место и время. Для труда и через труд,—таков этот лозунг современности.

Теперь ясно созрело сознание, что труд не только средство для создания материальных благ, но что вместе с тем он и коренное воспитательно-образовательное средство.

На почве поверхностного использования этого основного сознания современности,—кстати, исторически подготавливавшегося давно, но только теперь находящего для себя широкую общественную почву,—родились многие крайности вроде злоупотребления в школе производственным трудом и самым понятием „производства“: как это ни странно, но у большинства наших сторонников „производственной“ школы пришло самое вульгарное, устарелое понимание, так как они взяли труд в первом его значении, как средство для создания материальных благ, но упустили из виду тот смысл, который заложен во втором его значении, как воспитательно-образовательного средства, а это—самое главное. Этим сказано, что как ни важен труд, но он в данном случае подчинен воспитательно-образовательным целям. Если бы они видели этот господствующий смысл труда в школе, тогда и отпали бы все крайности, которым наивно учат „производственники“, и осталось бы только здоровая часть. В теперешнем же виде за нами часто тянется подлинно буржуазное наследство, когда человека подчиняют вещи, а не наоборот.

**7. Проблема нетрудовых приемов.** При понимании действительного смысла трудового фактора в школе намечается вполне разумное отношение и к методам и приемам иного порядка. Они могут быть нетрудового характера в непосредственном смысле и тем не менее вовсе не исключаются трудовым методом. И в них есть большая работа, старая

школа — повторяю — требовала также больших усилий, но они сводятся в современной школе, в особенности в ее первых стадиях, к роли подсобных элементов и развертываются только на той основе, которую мы только что наметили, и подчиняются ей. Сюда надо отнести все методы и приемы, предназначенные служить теоретической проработке материала, неизбежному в образовательном процессе некоторому догматическому усвоению: раньше это усвоение шло самостоятельно, теперь оно может быть введено только мотивировано трудом и нуждами самих учащихся, но оно все-таки должно быть. Современная школа вовсе не думает отказываться от приобретения знаний, как знаний, а, наоборот, повышает потребность в них. К этому мы еще вернемся. В данном случае нам важно подчеркнуть, что и в методике нам нет нужды отвертываться непременно от старого, чтобы поять и принять полезное новое. Трудовые методы вполне вмещают в себя целый ряд ценных завоеваний старой методической, как и вообще педагогической мысли. Резко переменился и переместился фундамент, а с ним и оценка методического положения. Ясно, что многое старое отпало совершенно.

Таким образом отпадает нелепая мысль сведения трудового метода на физический труд; он оказывается способным охватить не только все приемы и пути активного характера, но и большую сферу умственного труда при условии, чтобы в нем не утрачивался характер направления на создание жизненных ценностей,—конечно, эти ценности должны охватывать широкую сферу интересов человека. С этой точки зрения художественное моделирование, работа живописца, музыканта во всяком случае нисколько не в меньшей мере труд, чем работа техника, токаря или землепашца. Понятием труда сказано только, что это не безотносительная работа, не созерцание просто, а деятельность, регулируемая стремлением создать реальное благо: физическое, как продукт, или культурное и духовное, как произведение искусства,— это безразлично. То, что в школе на первый план прежде всего выдвигается труд по созданию непосредственных благ, поддерживающих существование человеческого общества, как одежда, пища, орудия, и вместе с тем труд берется в смысле подвижной непосредственной физической деятель-

ности, это объясняется натурой детей, стадиями роста детей, жизнью человеческого организма. Беда, когда мы с наивностью маленьких детей считаем необходимым выбросить одно, когда мы выбираем другое, предать бесповоротному осуждению первое, чтобы выбрать второе, хотя все говорит нам о том, что здесь половины одного целого.

**8. Трудовая школа, как общая основа современных методов.** Труд и его понятие знают различные формы и степени, созревшие в долгом культурном развитии; при этом утончение, углубление и большая изобретательность привели к тому, что человек стал больше вооружен для сложной жизни, но с этим его лучшим вооружением не отпали и многие старые формы. Особенно важно это помнить в применении к вырастающему юному человеку, которому важно пройти через многие простые формы. Таким образом трудовая школа может быть и действительно является реальной базой, подлинной почвой, на которой вырастают все современные методы. Тот привкус большого разнообразия и случайных сочетаний, когда кажется, что все они стоят порознь и особняком, быстро утрачивается, если мы вдумаемся в три основы, на которые мы указали, и в то, что в своей сущности все они додумывают и развивают ту или иную методическую сторону трудовой школы. Это понимание сразу вносит в мнимую путаницу ясный смысл и порядок,— в особенности, если помнить, что трудовая школа вводится не для сужения, а для расширения горизонтов школы и образования.

**9. Общие методические формы—анализ и синтез.** Всякий метод обучения и школьной работы в большей или меньшей степени, поскольку мы стремимся к научному образованию, есть в сердцевине своей метод научной мысли. Приходится пожалеть, что учительское образование перешло в другую крайность и совершенно оторвалось от таких существенных элементов, как логика. Правда, старая логика уже во многом отжила, новая не возникла еще, но все-таки знакомство с элементарными формами познавательной мысли могло бы внести много ясности и в понимание методических проблем.

Прежде чем мы перейдем к нашей классификации методов школьной работы, остановимся на момент на двух парах методов, которые указывала старая методика и которые

созрели на почве старой логики. Прежде всего отметим анализ и синтез, аналитический и синтетический пути. Старая логика давно указывала, изучая логику и познание, что знание достигается в двух коренных направлениях, характеризующих познавательную мысль; в одном случае познание владеет известным понятием и стремится найти его элементы, его составные признаки; в этом случае понятие разлагают по его логическому содержанию и смыслу так, чтобы полностью растворить его в его составные признаки. Тот же процесс может итти и в реальной действительности, когда мы видим перед собой предмет или явление и стремимся разложить его на его составные части. Так химия знает целую ветвь такого знания—аналитическую химию. Так можно слово разложить на отдельные буквы. Таков аналитический путь.

Обратное направление представляет синтетический (сложающий) путь; на этом пути познание исходит из элементов и слагает из них соответствующее целое; так и в реальной жизни можно итти путем построения из отдельных частей или предметов сложного целого; так в той же химии существует широко применяемый синтетический процесс, когда из данных веществ получает новое сложное вещество. Так можно учить грамоте путем сложения букв в слово, слов в предложение, предложений в целое описание и т. д.

Старая методика видела в анализе и синтезе методы аналитический и синтетический. Можно против этого и не спорить, но для методики в образовании юного человека эти методы мало что говорят в смысле реальных указаний. Они, в сущности, указывают чисто формально те направления, в каких должна итти познавательная мысль для решения своих вопросов, и с этой точки зрения они и для наших целей не подходят для названия метода, так как они слишком общи. Оба направления познавательной мысли, как и реального процесса в жизни, очень ценные и трудно сказать, какой из них является более ценным,—это решается характером той задачи, которая стоит перед нами: если мы владеем элементами и нам нужно целое, мы идем синтетическим путем; если у нас есть целое и нам важно получить его составные, мы идем аналитическим путем. Само собой разумеется, что часто в роли элемента выступает сложное

и от него мы только переходим к более сложному, а в роли сложного может выступать относительно простое и мы от него только переходим к более простому. Это значит, что эти обозначения условны.

Учителю не трудно в существующих методах подметить те или иные черты, как ему было бы очень полезно продумать познавательные пути и законы. Реально же,—а это особенно важно в образовательном процессе,—оба эти пути оказываются далеко не оторванными друг от друга, и живой познавательный процесс чаще всего слагается из того и другого пути, только с известным преобладанием одного из них. Любой школьный метод дает живую иллюстрацию к этому.

**10. Общие методические формы**—дедукция и индукция. Рядом с этой парой становится другая пара методических общих категорий,—так лучше было бы назвать их,—дедукция и индукция. Они выдвинуты тысячелетия тому назад и с тех пор являются незыблемой логической характеристикой метода познания. По существу они тоже направления: если анализ и синтез давали направление от вещи или ее понятия вглубь к их составным частям и обратно, то дедукция и индукция намечают направление соотношения вещей и понятий друг к другу по степени общности, когда над отдельными вещами становятся их более общие виды; дальше над ними—еще более общий ряд, родовой и т. д. Так естественник собирает сначала отдельные факты, наблюдения над теми или иными растениями и животными: находя общие признаки, он объединяет их в виды, дальше устанавливает роды и классы и т. д. Так от частного и единичного он может восходить к общему; таким же путем он может идти и от отношений, причинных связей и постепенно доходить до тех обобщений, которые мы называем законами. Такой путь называется наведением-индукцией.

Но можно идти и обратным путем, путем от общего к частному. Это—путь выведения-дедукции из общего того частного, что заложено в этом общем или подчинено ему. Так, продумывая понятие человека, можно попытаться пробиться к его отдельным свойствам. Наше время склонно абсолютно оценивать первый — индуктивный — путь и обес-

ценивать второй, как путь теоретический, в то время как индуктивный путь идет от фактов и опыта и потому рассматривается, как единственно правильный. Это несомненно упрощенный и односторонний взгляд, так как опять-таки реально они тесно связаны друг с другом, а затем они имеют свои преимущества и недостатки в зависимости от той сферы, к какой они применяются. Так математику часто окажется более близким дедуктивный путь, как он может применяться во всех сферах, а естественнику, пока он собирает факты, подходит индуктивный путь. И на том, и на другом пути делались и делаются величайшие открытия: можно указать из истории науки много примеров, когда великое открытие делалось сначала дедуктивно, а затем оно находило индуктивное подтверждение, как постоянно происходит и обратное, когда индуктивно находят нечто общее, а затем его обосновывают и дедуктивно. В действительности их формы необычайно сложны и в реальном процессе переплетаются друг с другом. Чистая логика может и должна их разделять. Для методики важно упомянуть о них, как о направлениях, которые можно также подметить в современных методах и которые важно иметь в виду при выработке собственных путей. Но так как все-таки и они характеризуют больше логическую сторону познания, то дело логики осветить их; в методике же мы указываем на них, как на общие категории, но дальше должны поискать классификации более конкретной и близкой к действительности.

**11. Борьба рационализма и эмпиризма в методике.** Это не исключает того, что в характеристике методов приходится постоянно пользоваться ими. Так можно отметить, что в обучении грамоте долгое время боролись две тенденции, аналитическая и синтетическая: раньше, увлекаясь логикой и смешивая логически простое с жизненно простым, считали, что при обучении грамоте надо сначала выучить буквы, потом слоги, а затем слова, и только тогда можно переходить к целым предложениям; в письме долгое время писали сначала черточки, дуги, загибы, соединительные черточки, потом переходили к буквам и т. д. Это был строго синтетический и индуктивный путь, — путь постепенного восхождения от частного к общему. Кстати, мы здесь получаем

образчик того, что синтетический и индуктивный пути, пользующиеся особым расположением современности, не во всех своих формах дают действительно жизненный путь. Этой устаревшей методе противопоставляется аналитический путь: когда детей подводят прямо к целой мысли, — даже не слову, — и отсюда искусствами переходами постепенно приводят к знанию составных элементов, букв и их сочетаний.

Как ни странно на первый взгляд, но можно без труда показать, что позади этой борьбы за методы преподавания неизбежно — скрыто или явно — стоит более глубокий и необычайно значительный спор о тех путях, на каких открывается истина, а в конце концов и спор и борьба целых мировоззрений: рационализма (*ratio* — разум) и эмпиризма (от греческого слова — опыт). Спор между ними идет из седой старины: одни считали, что только разум способен однажды гарантировать истину своими логическими выкладками; эмпирики же настаивают на том, что разум из себя ничего выдумать и открыть не в состоянии, что только опыт дает истину, и что рационалисты также пользуются опытом, только в скрытой форме. Наконец, эту противоположность пытаются преодолеть критицизм: он утверждает, что разум без опыта пуст, а опыт без разума (без проясняющих логических понятий) слеп, и что, следовательно, оба пути *реально* неотделимы друг от друга. Все эти точки зрения основываются не только на простом жизненном наблюдении, а на глубоких вопросах мировоззрения. Мы здесь только попутно отмечаем эти корни, так как в наши задачи не может входить введение в эти интересные вопросы философского характера. Учителю важно указать, что методика по существу затрагивает много более глубокие вопросы, чем это показывают ходовые учебники методик; к сожалению, там часто откровенно все внимание поглощено бесперспективной техникой и рецептурой, оставляющими учителя без углубленного понимания сущности метода.

**12. Классификация методов** Итак, мы установили общие методические корни и формы современных методов; мы утверждаем, что все они выросли и окрепли на почве трудовой школы; они с разных сторон и в разных направлениях продумывают следствия из этой сути трудовой школы; напомним также, что трудовую школу мы понимаем, как

школу, организованную в целесообразную форму жизни юных людей в образовательных интересах, почему ее часто и называют „школой жизни“. Вполне естественно таким образом, что все эти трудовые методы не стоят во враждебном отношении друг к другу, а наоборот, — довольно гармонично размещаются вокруг своего естественного стержня, — трудового образования человека. Таким образом мы можем перейти к непосредственной классификации этих методов.

Все современные методы можно без большой искусственности разбить по признакам проблемы, материала и выполнения на три группы: 1. Методы введения образовательной проблемы (вопроса, задачи). 2. Методы введения образовательного материала. 3. Методы решения образовательной проблемы.

Конечно, к этому необходимо добавить, что эта классификация также носит более или менее условный характер. По существу в каждом методе можно найти стремление охватить, если не все три стороны, то во всяком случае две, но мы отмечаем в них то, где лежит их центр тяжести и чем они особенно цепны. Таким образом внесение их только в одну группу неизбежно страдает некоторой искусственностью, но это неизбежное следствие всякой схемы.

**13. Индивидуальная, коллективная и смешанная форма труда.** С точки зрения современности важно отметить, кроме общих форм методов и их конкретной классификации, некоторый частный момент в их форме, — в том, с каким количеством учащихся ведется работа. Наше время, вполне естественно, почти безапелляционно переносило до последнего момента центр тяжести в методы коллективного труда, так как наше время по своему характеру представляет эпоху обостренной социальной борьбы, особенно заинтересованную в массовом действии; тем не менее формы индивидуального труда не исчезли и не могут исчезнуть, так как настоящая коллективность в труде создается только при условии, что каждый так или иначе выполняет и свое индивидуальное дело, — мы об этом говорили раньше и раньше указывали, как то же наше время решительно требует и индивидуализма. Таким образом в методах можно различать такие, которые сохраняют характер преимущественного направления на индивидуализирующий труд, и такие, весь интерес

которых сосредоточен на коллективном труде; наконец, большинство стремится сочетать оба момента вместе, включая первый во второй. Ясно, что в этом случае руководятся больше не дидактическими мотивами, а воспитательными и при том социально-воспитательными: таким путем надеются приучить жить и работать в коллективе, нести обязанности перед своими товарищами по работе, понимать и ощущать плоды коллективных усилий и т. д., а вместе с тем надеются таким путем получить наиболее удобную форму дисциплинирования учащихся и контроля в форме взаимоконтроля.

Для правильной постановки во всяком случае важно и при коллективной работе, чтобы каждый работал на своем месте и делал свое дело; коллектив никогда не следует смешивать со скопом, в котором все сливаются в одну кучу, а коллектив это — организованная группа, требующая от каждого своего индивидуального определения. Это особенно приходится отмечать для того, чтобы учитель не видел для себя в коллективизме освобождение от обязательства дать каждому ученику возможность работать согласно своей натуре, особенностям и положению и предоставить ему в известных пределах возможность искать своих индивидуальных путей, поскольку это не нарушает работу коллектива и общих задач.

---

## Гл. VIII. Методы введения образовательной проблемы.

### 1. Коренное значение введения учащихся в проблему.

В предыдущем мы подробно познакомились с тем, как резко переменилась обстановка в школе в отношении коренного этапа в обучении: раньше образовательная проблема, задача, вопрос ставились учебным планом, учителем, программой,— во всяком случае, не учеником; это не значит, что учащиеся прежней школы были чужды совсем этих проблем, они могли их также увлекать у талантливого педагога, но все-таки прямой заботы о введении их в проблему так, чтобы она стала их собственной потребностью, чтобы взять эту собственную постановку исходным пунктом, не было; ученнический вопрос, как исходный пункт, был случай-

ностью, которая могла появиться в зависимости от одаренного учителя или ученика, а в нормальном общем положении предполагалось, что данные предметы, положенные программой и учебным планом, приурочены к среднему ученику, и потому всякий юный человек данного класса должен и будет проявлять надлежащий интерес к преподносимому материалу. Поэтому забота о постановке проблемы, о порождении ее у учащихся и не возникала, конечно, за исключением частных новаторских попыток отдельных педагогов и школ. Желание учиться и изучать поддерживалось или дисциплинарными мерами, или увлекательностью самого материала, или перспективами, которые образование открывало в жизни и т. д.

Новая современная школа далеко еще не достигла своей цели, она часто впадает в крайности и ошибки, но она как раз на этот пункт введения учащихся в проблему, на порождение потребности знать, на желание учиться, на создание ощущения и сознания образовательной проблемы, как своей собственной проблемы, обращает особенное внимание. В этой части, естественно, можно указать действительно новые, характерные для нашей современной методической мысли пути и приемы. Как мы отметили это, методы обоснования проблемы не исчерпываются этим обоснованием, они указывают и характер дальнейшей работы, но все-таки центр их тяжести лежит именно в этой части, — в введении в проблему. Возьмем два образца таких методов с наиболее рельефно выявленным стремлением в эту сторону, а именно — метод проектов и метод жизненно-трудовых узлов.

## 2. Метод проектов.

а) Из его истории. Этот метод работы имеет за собой тоже немалое прошлое. Он давно применялся в Америке в разных специальных школах, особенно в сельско-хозяйственных. Этот момент из истории метода проектов очень интересен тем, что печать сельско-хозяйственного уклона чувствуется в нем достаточно и в наше время. В настоящее время им широко пользуются в американских школах, о нем существует большая литература, есть ряд работ и на русском языке. Наша задача в данном случае познакомиться с его общим обликом.

б) Понятие метода проектов. В определении того,

что надо понимать под методом проектов, очень интересно то, что его часто называют методом проблем, и он во всяком случае настолько близок к последнему, что ряд американских авторов посвящает много усилий тому, чтобы помешать этому смешению. Для нас здесь интересно то, что даже в самом названии прорывалась в нем та тенденция, на которую мы указали раньше, — постановка проблемы. Из споров о методе проектов в итоге выявляется наиболее приемлемое следующее определение, приводимое американцем Стивенсоном: „Метод проектов это — проблематический акт, исполненный до конца в его естественной установке“ или, иными словами, это такой способ работы, при котором проблема (задача) берется из непосредственных жизненных интересов учащихся и проводится до конца в ее решении, как жизненный вопрос. От метода проблем метод проектов отличается тем, что он не только берет вопрос из жизни, но он приводит к решению проблемы и к тому, что это решение переносится в жизнь; из жизни и в жизнь,—таков его путь; метод проектов предполагает таким образом доведение проблемы до ее естественного завершения. Чтобы яснее понять это, обратимся к внутренним двигателям метода проектов.

в) Педагогические основы метода проектов. Здесь защитники метода проектов отмечают прежде всего то, что истинным источником мысли, размышления является не теоретически или извне привнесенный вопрос, а зарождающееся сомнение или колебание; особенно интенсивно мысль начинает работать, когда собственная жизнь и нужда или интересы объективно требуют разрешения данного вопроса и побуждают вас искать решения. Поэтому важно отметить, что не только сомнение, нужда, вопрос, т.-е. проблема, являются настоящим источником мысли, но что этот вопрос должен быть поставлен не искусственно, а естественно, — в естественной установке. Но в естественной установке вопрос является проще всего поставленным тогда, когда он выдвинут непосредственной, неподдельной жизнью,—так, как она идет вокруг нас. Отсюда вытекает еще и третье условие, что вопрос выдвинут деятельностью и должен быть решен деятельно и введен в непосредственную деятельную жизнь. Таким образом метод проектов на то место, где

в обычной школьной постановке стояли: 1) теоретические положения, 2) искусственная установка, 3) сообщение сведений, 4) запоминание их, ставит теперь—1) сознание и ощущение проблемы, 2) естественную установку, т.е. возникновение проблемы, как жизненной потребности самого ученика, и 3) выполнение действия, активность учащихся. Над всем витает резко поставленное убеждение, что наиболее сильная форма работы мысли и ума, а с ними и усвоения получается в жизненной деятельности, в действии, что размышление и действие нельзя обособлять друг от друга.

г) Примеры. Чтобы лучше разобраться в том, что значат эти основы, что они изменили в работе школы, обратимся к некоторым проектам, взятым из практики американских школ. Сын фермера слушает озабоченные споры отца с соседями о том, какое зерно лучше всего подходит для посева; он сам тоже желает в будущем стать фермером; спор взрослых мужчин в данном случае занимает его не со стороны, а он сам заинтересован в этом вопросе. И вот он решает, с согласия отца, попробовать произвести исследование зерна в школе с помощью учителя и лаборатории. Таким образом дано самое главное: дана проблема в безыскусственной форме, в естественной установке, и мальчик сам почувствовал вопрос, желание знать и разобраться; он придет в школу и там уже в этом случае не его будут заставлять учиться и работать, а он сам будет просить помочь ему разрешить его проблему, потому что это—его собственная проблема, в которой он заинтересован жизненно. Это меняет весь характер работы. Далее он приходит со своим проектом-проблемой в школу, разрабатывает план работы и идет путем лабораторного метода в решении своего вопроса (о лабораторном методе будет речь дальше). Он сравнивает различные сорта зерна, их состав и проч. и в конце концов приходит в итоге работы, пройдя через химические опыты, через агрономические пробы, через учет свойств муки и хлеба и т. д., к выводу, что такой-то сорт зерна лучше всего. Вся работа идет не как школьное изучение,—оно неизбежно получается при этом в итоге,—а как решение вопроса, итогов которого ждут дома для того, чтобы попытаться провести его в жизнь. Это значит, что дальше мальчик увидит практически, отчасти в виде

следствий на себе самом, результаты своей работы. Поэтому на этой стадии, когда мальчик получил свой вывод относительно лучшего зерна для посева, дело не кончается, это был бы только метод проблем,—а дальше мальчик приходит домой и сообщает отцу, что по его „научному“ исследованию данное зерно подходит больше всего. Затем идет посев, который и показывает, кто был прав. Таким образом весь проект протекает в свете естественно возникшего вопроса и все время идет в свете своей жизненной практической постановки, хотя мальчик при этом учится не меньше всему необходимому, чем при обычном обучении. Но только тут, предполагается, он работает не за страх, а за совесть; он понимает смысл и значение своей работы, видит ясно цель, и имеет возможность проверить и почувствовать непосредственно результаты своей работы.

Другая школа провела аналогичный проект в связи с работами по химии и домоводству в такой форме: девочки приняли дома участие в споре о том, какой сорт муки оказывается наиболее спорым для печения. Дальше и они предложили притти на помоиць в споре исследованием в школьной лаборатории. Отметим, что во всех случаях проект получается только тогда, когда учащиеся довели дело до конца, т.е. в данном случае передали свой результат в жизнь, в дело.

В заключение приведем несколько образцов проектов из различных областей для более наглядного ознакомления с методом проектов.

1. Из области географии Стивенсон приводит следующий проработанный учениками проект: достаточно ли производят Северо-Американские Соединенные Штаты сахара, чтобы удовлетворить свою собственную нужду в нем? Учитель при этомставил себе задачу показать ученикам в широком масштабе, как необходимы торговые и социальные связи для блага индивида и дать им возможность понять, до какой степени на жизненные условия человека влияют географические условия, как климат, почва, количество дождевых осадков и т. д., а вместе с тем помочь им получить известную самостоятельность и независимость в своих суждениях и развить в них интерес к производственной и вообще хозяйственной жизни страны.

Весь проект разрешался таким путем: „сахарный“ проект возник благодаря тому, что учитель натолкнул детей на вопрос о сластиах, а затем, когда встал вопрос о том, что дети не могут просто получить каждый столько, сколько он хотел бы, вопрос сам собой перешел на вопрос о количестве сахара в стране; поставлен был вопрос: „достаточно ли производят Соединенные Штаты сахара для удовлетворения потребностей“? Вопрос тем более заинтересовал детей, что они на себе почувствовали во время войны некоторый недостаток в сахаре. Дальше стали устанавливать, где растет сахарный тростник и сколько Штаты могут дать таких плантаций. Учащиеся изучали по отдельности производящие местности, пока в итоге общего совещания не установили, что Луизиана является главным поставщиком сахара в государстве. Но здесь, естественно, возник вопрос: „а почему Луизиана именно оказалась в состоянии дать наибольшее количество сахара“? Дальше с помощью учителя, карт, книжек и т. д. добрались до вывода, что роль обогащающего край фактора играет река Миссисипи, которая несет с собой удобряющие почву элементы из других штатов и вместе с теплым климатом и обильным количеством дождей дает такие „сладкие“ результаты. При этом, конечно, изучали, как складываются, например, берега, долины. В связи с вопросом о сахарных заводах, имеющихся в Новой Англии, коснулись прошлых лет и института рабства.

С каждым днем ученики приносили новые сведения. Было открыто, что большое количество сахара производится из свекловицы и узнали, что существуют еще другие сорта сахара. Один из детей, живший в свое время в Луизиане, в противоположность утверждениям, что мы производим и тростник, и свекловицу, подчеркнул, что он сам видел корабельные грузы необработанного сахара с Кубы и из Порто-Рико. Тогда установили на карте местоположение этих островов и их историю от Колумба до испанско-американской войны. Дальше заинтересовались Филиппинскими островами и установили, что и эти острова производят много сахара. Естественно, при этом обсуждался и усваивался вопрос и о населении, его нравах и т. д. Наконец, установили, почему так много сахарных заводов в Сан-Франциско, а один из мальчиков разыскал отчет, в котором было точно

указано, сколько мы можем сахара дать сами и сколько мы ввозим. Обсуждая вопрос о странах с почвой и условиями, похожими на Лузиану, познакомились с Индией, родиной сахарного тростника и т. д.

В продолжение всей работы ученики разыскивали относящиеся к вопросу картинки и рисунки и составляли из них альбомы. Интересно здесь отметить одну для нас совсем необычайную черту: дети писали при работе попутно письма-запросы сахарным компаниям, которые дают известный материал или безвозмездно, ради рекламы, или же за ничтожную плату; дети при этом учились писать деловые письма. Через некоторое время пришли аккуратно и ответные проспекты, но что, особенно интересно,—в сопровождении делового письма от запрошенной компании, что привело детей в совершенный восторг, и каждый просил до включения полученного им ответа в общий материал дать ему возможность показать письмо дома. Отблески этой работы чувствовалась во всех других предметах: в сочинениях, в химии, физике и т. д. При этом само собой установилась нормальная и естественная связь между отдельными предметами.

2. Так как у нас большей частью уходят в таких случаях в область природоведческого материала, мы здесь приведем интересный образчик из области гуманитарного знания,—проект, ставший известным под названием „неделя улучшения английского языка“.

Один учитель, недели за две до непосредственного начала проработки этого проекта, предложил своим ученикам навести справки у деловых людей города, какое значение они придают хорошему английскому языку. Одни пошли к адвокатам, должностным лицам, к купцам; другие спрашивали фермеров, рабочих на улицах; один обратился к мэру города (городскому голове),—одним словом, дети получили ответы от представителей самых разнообразных профессий. Уже при самой передаче устных ответов обнаружилось, что ответы лиц, пользовавшихся хорошим английским языком и умевших формулировать логически свои мысли, были легко переданы слово в слово, в то время как другие школьники—при всем старании передать точно полученные ответы—принесли только несвязанные мысли и отметили, что

данное лицо на просьбу дать более толковый ответ не могло дать ничего лучшего. Класс тут же решил, что с людьми, которые умеют пользоваться языком, куда интереснее беседовать, и что эти люди идут впереди в жизни. От устного опроса дети перешли к переписке с видными людьми и получили ответы. В итоге ученики почувствовали самую настоящую нужду в хорошем английском языке, и решено было провести целую кампанию по улучшению английского (для учеников в этом случае родного) языка. В классе появились плакаты и призывы, и ученики со всей присущей им горячностью следили за каждым языковым промахом товарищей и самого учителя. В отчетный день был произведен учет погрешностей и анализ их в связи с уяснением грамматических правил. На тему установленных ошибок дальше организовали настоящий практикум, проведенный с энтузиазмом. Результаты были хороши не только в смысле улучшения языка, но они подняли желание детей работать дальше, повели их к чтению и изучению литературы и т. д.

3. Приведем еще один проект из богатого запаса, приводимого Стивенсоном.

При обсуждении вопроса о междоусобной войне в Соединенных Штатах дети натолкнулись с помощью учителя истории на вопрос: „какой технический прогресс обнаружила мировая война в сравнении с междоусобной в Америке?“. Когда педагог-историк убедился, что дети загорелись интересом и желанием собственными изысканиями разрешить этот вопрос, несколько уроков было посвящено уяснению плана работы и путей и приемов. Сообща изготовили план с указанием отдельных пунктов сравнения следующего характера: 1. Подготовка к войне. 2. Составление армий. 3. Экипировка, вооружение, снабжение. 4. Финансирование. 5. Лагеря и упражнения. 6. Перевозка войск. 7. Флот. 8. Поля сражения, траншеи, изготовление карт. 9. Красный крест, санитарные комиссии 10. Направление боевых линий. 11. Генералы, сравнение командиров. 12. Сражения на суше и на море, блокада. 13. Нравственная сторона. 14. Разрушение почвы, имущества, гибель войск. 15. Объективные завоевания, крепости, следствия в стране. 16. Сдача. 17. Демобилизация, дома, в стране. 18. Заключение мира. 19. Песни, оркестры, литература и т. д.

Учителю пришлось предварительно самому проработать и порыться в библиотеке, а затем помочь каждому получившему определенную тему подойти к обработке своей темы. Библиотекарша была снабжена списком детей и нужных им книг и помогла таким образом школе и проведению данного проекта. Кроме работы в библиотеке, дети пожелали и получили книги на дом. Позже ученики приступили сами к поискам в библиотечных каталогах, при чем библиотечный штат охотно давал им разъяснения. Разработанный таким образом материал затем подвергался тщательному совместному обсуждению, тем более, что у всех были, в сущности, те же материалы, но в различных подходах. Попутно, например, в вопросе о финансировании войны выявилась нужда заняться некоторыми арифметическими проблемами; определение местоположений, изготовление карт дали богатый материал для практики в географии; изучение огнестрельных орудий открыло простор для физических и химических познаний и т. д. И здесь авторы этого проекта отмечают большой успех.

д) Простые и сложные проекты. Их разнохарактерность. Из приведенных примеров видно, что проекты могут быть очень разнообразны как по своей простоте или сложности, так и по своему характеру. Это особенно важно иметь в виду потому, что в понимании метода проектов легко может возникнуть мысль, что он применим только к практическим вопросам. На самом деле его надо мыслить широко. Вся суть в том, чтобы проект был не навязан, а проблема должна вырасти в естественной установке. При этом проект может быть и кратковременным, и очень длительным, когда он разбивается на целый ряд подчиненных проектов меньшего масштаба.

е) Опасность практицизма. Тем, что проект не обязательно вырастает из удовлетворения непосредственных практических нужд жизни, уже отчасти сказано, что он не непременно связан с практицизмом. Но все-таки он дает большой простор таким интересам, — в этом ярко сказывается его американское происхождение. На это учителю нужно обратить особое внимание. Метод проектов есть метод все-таки для образовательных целей, и этого никогда не следует терять из виду; здесь цель решить жизненный

вопрос никогда не остается одна, а посреди дела школы и руководителя позаботиться о том, чтобы на этом пути решения проекта развернуть всю нужную образовательную работу и внести в нее все необходимые образовательные элементы.

ж) Относительный характер метода проектов. Из самой сути метода проектов видно, что он не мыслится, как единственный метод школы, и что он и сам входит в более широкую общую систему, и в отдельных своих этапах, в выполнении поставленной задачи может итии различными методами (лабораторным, экскурсионным, книжно-исследовательским и т. д.), как это видно из приведенных нами примеров. Он сам предназначен совершенно ясно прежде всего для создания естественной установки в образовательной работе. В этом — его особенное педагогическое значение.

з) Зависимость метода проектов от оборудования школы и образования учителя. Работа по методу проектов предполагает, что учитель способен руководить решением таких вопросов, выдвинутых жизнью. Как и все современные новые методы с их исследовательской чертой, метод проектов без сомнения предъявляет к учителю значительно повышенные требования. Некоторым облегчением здесь может служить только то, что учитель сам при этом может многому учиться, и что это резко повышает интерес его работы и переводит на чрезвычайно благоприятную почву — при правильной постановке — его отношения с учениками. То же нужно сказать об оборудовании: метод проектов нуждается в повышенных учебно-вспомогательных учреждениях, но и они не требуют непременно большой аппаратуры, и могут обслуживаться сравнительно малыми ресурсами, лабораторными и книжными, но все-таки эти ресурсы должны быть.

### **3. Метод жизненно-трудовых узлов.**

а) Его сродство с методом проектов. И в этом методе центр тяжести лежит в создании вопроса, в выявлении проблемы и желания разрешить ее в связи с образовательным путем. Но существу этот путь также представляет собой некоторую разновидность той же идеи, на которой построен метод проектов и комплексный путь. Но в то

время как метод проектов ставит так ли иначе проблему, метод жизненно-трудовых узлов сосредоточивается на предшествующем ее этапе, на собственной потребности, на переживании, на определенном жизненном положении в самой жизни юных людей, на организации самой юной школьной жизни и ее нуждах житейского порядка. Здесь речь идет не только о решении проблемы, но и об определенной организации собственной жизни, имея в виду, что здесь захватывается не только ум, а весь человек.

Метод жизненно-трудовых узлов строится на следующей мысли: подлинная жизнь войдет в школу, и работа пойдет жизненным путем тогда, когда началом ее явится не вопрос, а реальная нужда или потребность, из которой рождается вопрос-комплекс, подлежащий разрешению. Этим исходным пунктом определяется весь дальнейший ход работы. Пока вопрос не имеет под собой этой базы,—реальной нужды или потребности,—это не значит, что он не может быть жизненно интересным, но он все-таки остается теоретическим, а с точки зрения детской психики и установления чувства жизни в школе и в полном смысле слова духа трудовой школы важно создать наиболее благоприятствующую обстановку или почву.

Мы таким образом приходим к выводу, что в основных своих чертах образовательный путь масс детей должен начинаться с потребностей и заканчиваться ими в том смысле, что вооруженный знаниями человек пойдет в трудовую жизнь для преодоления ее нужд и создания новых улучшенных условий и совершенствования самого себя, т.е для практической деятельности широкого порядка. От жизни через жизнь и к жизни,—вот как в идеале рисуется нам естественный образовательный путь массового человека.

На основе всех этих данных получается вот какой вывод с методической стороны: школа или группа сходится вместе; можно себе представить, что она первое время, как это бывает, знакомится с общей обстановкой, друг с другом, идет всякого рода учет и проверка и т. д. Педагог лучше всего должен заранее учесть, какая жгучая, волнившая нужда обнаруживается в это время в среде детей, или еще лучше, в данном районе, в среде взрослых. Возможно, что найдя такой жгучий материал, он убедится, что дети

не вошли еще в него, хотя это мало вероятно; тогда он должен принять все меры, чтобы подогреть этот интерес у них и дать им почувствовать всю остроту его, пока не создастся такое положение, что у детей „только и разговору, что о данном деле“, и пока они не станут порываться в сторону участия в данном деле. Вот тогда наступает момент дать выход создавшемуся напряжению в организации определенного действия, но с выходом в образовательную работу, продиктованную данной потребностью. Это и есть метод жизненно-трудовых узлов в его основе: в исходном пункте лежит определенный жизненно завязавшийся узел, создающий потребность так или иначе развязать его, разрядить созданное положение, дать выход накопившейся энергии.

Возьмем пример, который я наблюдал в народной школе, в юго-западной Германии, где к нему прибегли не как к определенному методу, а как к выходу из созданного затруднительного положения. В данном районе появились какие-то вредители, которых дети называли общим именем „майские жуки“ и которые портили в конец фруктовые деревья. Население было до последней степени встревожено этим явлением; дети были тем более захвачены этим событием, что у них по местному обычанию были и свои деревца. Но они свою реакцию выразили в такой форме, что все было ими заброшено, и все свои силы они бросили на партизанскую борьбу совершенно хаотического порядка с жуками; в итоге трудно было сказать, кто приносил больше вреда, жуки ли или ребятишки, лазавшие, несмотря на запрещения, по деревьям в поисках врагов. Но главное, школьная работа стала немыслимой: дети убегали, и внимание их было для школьных предметов неуловимо. Отчаявшийся педагог, сам стоявший в жизни перед тем же узлом, предложил повести организованную войну с вредителями, объяснил детям на взволнованном общем собрании, что они в всех отношениях делают пагубное дело, и встретил, конечно, энтузиазм неописуемый, так как напряжение у детей одогревалось дома побоями. Дальше взялись за разрешение узла на почве сначала установления попытки техники овли, дальше на сцену выплыли справочники и книжки, развернулся весь комплекс, составленный из теоретического изучения и организованной практической борьбы

и мероприятий. Шло и чтение и изучение насекомых, развернулось и учение о ядах для отравы, и об условиях роста фруктовых деревьев, нашло для себя место и познание местных экономических условий; история и культура дерева связались с историей и культурой человека. Вообще шла разработка живого трудового комплекса во всю ширь. Дальше на этом примере останавливаться нам нет нужды, так как все необходимое сказано в описании проектов и комплексного преподавания. Отметим только, что вся работа шла на фоне реального преодоления важной действительной индивидуальной и общественной нужды и давала радости действительных достижений. В такой атмосфере добываемые знания должны были казаться благодатью.

Таким образом не вопрос, а определенное осложненное жизнедействие или, как мы говорим, определенный завязавшийся жизненно-трудовой узел, разрешимый оружием знания и труда, является тут определяющим началом. Трудовая деятельность населения, изучение прежде всего своего района и исход из него тут получается сам собой, а не потому только, что этого требует установленная программа, потому что мы в этом случае исходим из непосредственного действительного явления, и им может быть только окружающая действительность и интересы.

Далее также естественно получается, что здесь развернется трудовой комплекс, требующий не только индивидуального, но и широко связного колективного труда: естественно, по волнующему, захватывающему характеру таких явлений, они должны представлять собой явления большей или меньшей, но все-таки общественной важности и широты. Таким образом этому пути присуще огромное объединяющее и организующее значение. Без этого жизненный узел не может быть развязан, а с другой стороны, общая заинтересованность гонит к сплочению и организации для совместного усилия. На месте словесных призывов и проповедей мы в этом случае предоставляем звучать многоголосому призыву жизни, который слышен не только уму, но он доходит и до воли, и до чувства и, если можно так выразиться, до мускулов человека. Не слышать этого голоса мог бы только индивид, у которого вообще атрофировано чувство и желание жизни.

Но объединяется здесь не только живая сила учеников и педагогов: совершенно естественно устанавливается самая надежная связь с семьей, мало того,—надежный союз с ней все на почве того же жизненного интереса. Эту сторону в наших современных условиях и на нашем культурном уровне приходится оценивать очень высоко, потому что часто до сих пор было так, что массовая семья или прямым образом противодействовала школе, или же подрывала ее авторитет своим отношением к ней, как к детскому делу, как к задворкам жизни, а школа была безоружна или в тайниках души созидала маленькую долю справедливости в таком отношении людей жизни. В итоге и дети поддавались влиянию этого отношения. На пути жизненно-трудовых узлов все эти недочеты устраняются в значительной степени сами собой.

На этом же пути устанавливается полное единство образовательного материала, хотя здесь открывается большая широта и возможность пойти в глубь образования. Звено в звено живой материал при умелом пользовании поможет повести на величайшие высоты знания и творчества; повторяем, главная трудность у живого педагога будет здесь заключаться не в недостатке материала, а в установке границ, в удержании от ухода в безбрежность. В приведенном нами примере горячо обсуждался вопрос об охране цветков у деревьев, и во время работы в саду кто-то из детей произносит про деревца с цветами: „разоделось, как невеста или как картинка“. Это подняло вопрос о роли цветов вообще; далее от цветовой окраски в мире перешли к человеку и очень скоро оказались в области искусства — живописи. Конечно, это не должно быть перескакиванием с предмета на предмет, но тут должен сделать свое дело педагог: предоставляя детям затрагивать многие вопросы жизни и не стесняя их интересов, он должен уловить по его плану ценный и нужный момент и помочь детям сосредоточиться на нем. Так в приведенном нами примере, естественно, выделяются, скажем, два важных вопроса: о роли цветков и об искусстве живописи у человека, и на них можно было бы остановиться особо для углубленной образовательной работы, но это дело плана и учета.

Каждый этап должен сопровождаться подведением

итогов в форме систематизации добытых знаний в отдельных учебных предметах, разграничением отдельных научных областей и дальнейшими обобщениями, да и в самом процессе работы важно давать детям индивидуальные и групповые практические и теоретические задания для собственной проработки.

Не будет преувеличением, если мы скажем, что на этом пути восстанавливается, но теперь уже в окультуренной и ясно осознанной форме и при том на широкой социальной базе давно утраченное единство воспитательного и жизненного труда.

Объединяя идею трудовой школы с ее предметом, изучением трудовой деятельности людей на почве детской психологии и современных требований к педагогике, путь жизненно-трудовых узлов предлагает нам поставить живой заработный труд, труд по борьбе за существование с соответствующими ограничениями на рельсы образования. Каждое достижение на этом пути, как бы оно мало ни было, будет для детей актом повышения жизни, а учение станет самой жизнью, а это введет в дело все стороны существа юного человека, а не только его голову, к которой мы все еще обращаемся до сих пор. Система жизни на каждом шагу поведет здесь к системе науки, и они получат в сознании детей ясную и плодотворную связь, которую им так трудно было открыть до сих пор.

Прежде всего в ходе работ понадобится ряд технических сведений, приемов, знаний и знаний некоторых связанных областей: понадобится счет, — арифметика, чтение и письмо, родной язык, графическая грамота и т. д. Кроме того, подведение итогов образовательных и научных достижений станет плодотворным только тогда, когда они будут по областям поставлены в связь друг с другом, а это дается на пути научном, т.-е. для детского уровня на пути учебного предмета. Конечно, название „учебный“ вводит неподходящий к новому пути привкус, но и научными мы просто эти сводки-итоги назвать затруднились бы, так как это создало бы у детей и у окружающих слишком упрощенное представление о науке, до которой детям надо еще дорастти, а затем итог-сводка будет все-таки учением, хотя и в форме осмысливания уже добывшего. Ясно, что недостающие для

учебного предмета звенья будут добавлены обычным путем объяснения и усвоения.

На ряду с вопросом об учебных предметах коснемся и вопроса о технических навыках и некоторой доле „школьной дрессировки“. Умениям и навыкам приходится придавать огромное значение. Его положение в методе жизненно-трудовых узлов даже более благоприятно, так как здесь они более жизненно ощутительно мотивированы, а это избавляет их от развращающего характера катаржной или бесмысленной работы. Ведь, здесь является полная возможность показать в них, что навыки есть претворенные в мускулы и движение знания; ловкость во владении кистью, пером, резцом, молотком, ножом и т. д. также достигается на почве не просто практики, а практики, осмысленной знанием,—не даром научному изучению техники труда теперь во всем мире уделяется столько внимания. И этот вопрос может дать благодарный материал для работы теоретической и практической с учащимися. Опыт работы с детьми, да и вообще жизнь с ними даже в семье ясно показывает, что они не боятся такой „дрессировки“, когда им понятен смысл ее и когда она представляется им нужной и вытекает из их собственной потребности.

В заключение еще пример жизненно-трудового узла в условиях недалекого прошлого.

Н-ская деревенская школа совершенно развалилась: голод и холод наложили на все свою гибельную печать; в этой атмосфере изнашивались не только люди, но и школьные маленькие книжные запасы испарились, как дым. Учение становилось по существу невозможным. Между учителем, пользовавшимся симпатией и уважением ребят, и взрослым населением шли все нараставшие пререкания на почве неуспевания детей: учитель попрекал деревню в том, что она не дает самого необходимого, что без бумаги, без ручек, чернил и карандашей и особенно книжек учить совершенно невозможно, а из среды населения слышались жалобы на то, что учитель слаб и не может добиться от „казны“ всего, что нужно для школы, что нельзя же в нынешних тяжелых условиях требовать всего от крестьян.

Конфликт разгорался и привел к тому, что учитель стал решительно поговаривать о своем уходе. Дети, и без того

захваченные спором между учителем и родителями, тут окончательно взволновались. Кто-то еще пустил слух, что теперь учителем будет лицо, которое само умеет только выводить печатные буквы, а в обращении с детьми очень щедро на драконовские меры. В конце концов, когда учитель заявил о своем решении уйти, в школе состоялось до последней степени напряженное собрание детей, с учителем и некоторыми представителями из деревни, и к педагогу обратились с настоятельной просьбой не бросать школу. В последующих объяснениях и уговорах кто-то из детей предложил, чтобы попытаться самим создать маленькую библиотечку, собрав все печатное, что найдется на деревне. „Нет уж, сказал учитель, если мне оставаться и дальше пробовать, тогда давайте возьмем Костин план и сделаем иначе: на деревне много не наберешь, а уж раз гнаться не за заправским букваварем, то давайте собирать шире не только книги, но и бумагу и, может быть, и письменные принадлежности вот как: пусть присутствующие родители помогут нам получить разрешение порыться в кладовых и библиотеке соседнего имения, в сельском архиве, мы обратимся к местным и окружным культурным работникам с просьбой отдать нам все лишнее. Конечно, много будет негодного, но зато будет и много очень ценного; его мы повыберем, приведем в порядок, составим списки, каталог, ну, одним словом, наладим. Но только мне одному, конечно, этого не сделать“. Не успел он кончить, как всеобщий единодушный крик детей возвестил ему о готовности всех ребят немедленно вложить всю душу в дело.

Таким образом, перед нами: 1) жизненно-трудовой узел, 2) высвобожденная им единодушная жизненная воля к разрешению его в соответствующем комплексе и 3) жизненно-трудовой комплекс. Дети по совместно выработанному плану рылись в кладовых, доступ к которым им удалось выхлопотать, строго соблюдая порядок, если они материалы находили определенным образом сложенными. Неграмотные изо всех сил подгоняли свое обучение, так как им хотелось побывать не только в роли отборщиков чистых листов бумаги, посыльных и носильщиков, но хотелось вести записи отобранного материала, а дальше не отстать от работы над каталогом и библиотечным делом. Старшие дети группами

работали в качестве инструктированных десятских и составляли списки отобранного материала, вели переговоры об окончательном разрешении вывозки, группа работала над полками и т. д. Прибытие первой небольшой кипы вызвало несописуемый восторг и удесятерило силы и энтузиазм. Вместе с прибытием скромных богатств,— чистой с одной стороны бумаги, старых журналов, приложений, детских книг, даже с некоторым уловом учебников и массой картинок по журналам—началась работа по просмотру, систематизации, каталогу, подсчету; прорабатывали способы обращения с книгой, ее историю, помещичий быт, производство бумаги, учились, читали, писали, считали, рисовали, вырезывали картинки из разрозненного материала, делали самодельные рамы, украшали, и с восторгом несли разные обязанности, связанные с библиотекой, поднявшей в большой мере и интерес и сочувствие взрослых к школе и учителю, влияние которого вырасло среди детей в колossalной степени. Все время стоял вопрос в связи с отыскиванием материала о том, как теперь и как было в прошлом, и у других народов, о них говорили картинки; встали вопросы истории культуры, обществоведения, хозяйства, города и деревни и т. д. Читатель дальше сам легко нарисует себе картину работы во всех направлениях.

Нам скажут, надо дождаться такого положения, которое бы создало такой подходящий узел. Но опасение в недостатке подходящего материала неосновательно,— надо только уметь чувствовать жизнь и суметь не только уловить ее напряжение в известных направлениях, но и сконцентрировать его в определенном узле. В одном случае это будут вопросы книги, в другом — беспризорные дети в данном районе, в третьем — сельские погорельцы, в четвертом — поживание тяжелого конфликта между школьной общиной и другими ребятами на культургрегерской почве и т. д. Надо чутко прислушиваться и приглядываться к жизни вообще и к детской в особенности, и тогда узлов окажется больше, чем их нужно. Ведь, в этом жизнь, а без чуткости нет и не может быть педагогической работы.

Этими двумя образцами введения образовательной проблемы мы можем здесь ограничиться. Само собой разумеется, это не единственные методы обоснования проблемы, и мы

приводим их как наиболее современные образцы. Дальше сам педагог должен продумать аналогичные возможности, для которых всегда жизнь открывает широкий простор. Необходимо только помнить, что во всех методах данного типа практические пути не являются в существе своем самоцелью, а суть их попрежнему остается в раскрытии образовательного процесса, хотя мы при этом не отказываемся от приобретения весьма практических навыков и знаний. Но школа именно тем и отличается от обыденной жизни, что она все жизненные процессы даже и в новой форме все-таки подчиняет интересам вырастания и образования человека. То обстоятельство, что в современных методах можно соединить обе стороны, и является их огромным преимуществом.

---

## Гл. IX. Методы введения образовательного материала.

**1. Разнообразие методов.** И здесь мы должны ограничиться в нашем обзоре описанием только некоторых наиболее типичных методических образцов. Каждому ясно, что именно эта группа методов необходимо зависит от того, какое содержание вкладывают в понятие образования, из чего, из какого материала оно составляется. Вместе с тем мы должны вспомнить, что современная педагогика еще даже не подошла вплотную к коренной проблеме современности,—к вопросу о том, чему же надо учить наших юных людей. У нас, в Советском Союзе, только намечена в общих чертах основная идея, — изучение трудовой деятельности людей и развертывание всего содержания образования человека на этом стержне. Но спор еще продолжается, потому что идет еще борьба различных мировоззрений и эта проблема еще ждет своей основательной разработки. Всякому должно быть ясно, что сторонник политехнического образования пойдет по иному пути, чем защитник так называемого общего образования, что краеведческий материал может быть введен на иных путях, чем безотносительно научные учебные предметы. Таким образом методов введения образовательного материала много. Мы отметим здесь некоторые из них, а именно: метод тем, метод комплексов, краеведче-

ский и экскурсионный метод и путь политехнического, индустриального характера. Более детальную проработку всех этих методов, естественно, должны дать специальные методики.

## 2. Метод тем.

а) Метод тем и трудовая школа. Мы начинаем обзор методов в этой главе с метода тем, потому что он дает свои отражения во многих других современных методах. Он родился не из трудовой школы, а ведет свое происхождение из давних времен; он рожден увлечением логической связью, которая должна быть во всяком учебном материале, во всяком учебном предмете, а тем более во всяком научном материале. Человеческие способности не так глубоки и широки, чтобы они могли охватить весь материал; тем более это нужно отметить относительно юных людей. Таким образом естественно вырастает необходимость, в какой бы школе ни шла работа, распределить материал не только по известным обозримым частям, но и по последовательно расположенным темам. Этот мотив остался в различных вариантах и в трудовой школе. Разветвления его настолько велики, что можно без труда показать, какую огромную роль сыграл он в комплексном преподавании в обычном его толковании. Хотя там темы берутся из окружающей хозяйственной жизни, тем не менее мотив отдельных тем сказывается во всем.

б) Сущность метода тем. Суть тем заключается в том, что они обозначают отдельные последовательные этапы в прохождении определенного учебного предмета или материала. Они выбирают одну какую-либо основную идею из данного этапа и вокруг нее располагают данный конкретный материал. Таким образом тема представляет своего рода выжимку из данного материала. Ряд тем образует своеобразный ряд вех, которые и намечают весь путь проработки данного материала или предмета. Таким образом тема в данном случае является организующим началом для изучения некоторого связного материала; „она основание, фундамент, на котором строится работа“ (Шингарев). Так можно в литературном произведении указать такие темы, как например, можно было бы разбить изучение произведения Толстого „Война и мир“ на отдельные темы, как роль

личности в истории, проблема великих людей, законы истории, смысл истории, проблема жизненной правды, дворянства и крестьянства эпохи отечественной войны, проблема юности и мн. др. Если итти последовательно логическим путем, каждая эпоха в развитии общества, как и отдельного деятеля, может быть изучаема по таким отдельным темам. Суть их в том, что они должны гарантировать полноту охвата и углубленность понимания смысла изучаемых периодов и явлений, как и живых фигур.

б) Логика материала и темы. Хотя определенная основная тема может приходить из разных источников, она может явиться плодом определенной поставленной цели и в жизни, т. е. можно и житейскую цель, регулирующую нашу деятельность, толковать в известном смысле как тему, но все-таки в основном своем значении тема есть дань логике, логической стороне учебного материала. Тема говорит о стремлении не уклоняться, помнить об основном мотиве, который пропитывает весь данный материал или явление. Задача темы и заключается в том, чтобы показать учащемуся тесную, необходимую связь всех частей и частностей.

г) План работы. Работа по методу тем предполагает всегда ясную разработку плана работы; он не допускает случайных отклонений и тех вторжений часто случайных, хотя бы и очень ярких, моментов, которыми богаты методы иного порядка, как метод жизненно-трудовых узлов, комплексный путь или метод проектов. Здесь работа должна итти шаг за шагом в порядке изучения всех сторон, хотя бы и поочередно в форме разовых отдельных заданий. В методе тем все должно быть предусмотрено планом, который должен быть составлен предварительно, и который должен быть совершенно ясно отмечен и в работе учащихся, и у них должно быть ясное стремление к плану при работе по методу тем. Это повелительно диктуется логическим происхождением метода тем.

д) Активность и метод тем. В связи с этим нельзя не отметить, что метод тем вовсе не исключает активность учащихся, как это часто думают, и его нельзя просто противопоставлять методам трудовой школы. Он может также протекать в самой активной форме, в виде собственной работы учащихся, в виде самостоятельных зада-

ний; нет сомнений, что этот мотив тем совершенно ясно обнаруживается в Дальтон-плане; как мы это увидим дальше, он есть и в методе проектов. Вообще метод тем не чужд современным методам. Но там, где его берут в его чистой, обособленной форме, он налагает связывающие логические обязательства, он прикрепляет к той логике, которая вытекает из данной темы и не допускает отклонения, хотя бы их требовала окружающая живая обстановка. Тему можно прервать, отложить на время ее доработку, но ее нельзя смешивать,—она всегда живет изолированностью. В указанных ею границах тема может прорабатываться также самым активным путем. Некоторый аромат учебной или трудовой несвободы или пассивности, присущий методу тем, объясняется не тем, что она внутри себя требует пассивных путей усвоения, а тем, что она не позволяет выхода за свои пределы и связывает логикой и при том внутренней логикой самого учебного материала в противоположность разнообразию жизненного процесса.

е) Ход работы по методу тем. В методе тем прежде всего уясняется точно, фиксируется определенная идея-задача; дальше по всему смыслу метода тем устанавливается определенный план работы, логически последовательный и намечается постепенный переход от одной темы к другой, т.-е. данная тема включается в общую логическую связь. Типичным для этого хода работ являются те требования, которые прежде предъявлялись ко всякому школьному сочинению: там прямо указывали, что оно должно начинаться с введения, указывающего важность темы, ее источники, связь с другими темами, с предметом и т. д.; далее идет выяснение сущности темы и устанавливаются подтемы, т.-е. подчиненные части ее; затем идет основная часть разработки темы, разбор материала и его использование для решения вопроса-темы, рассуждение, и наконец наступает очередь выводов, заключения. С точки зрения строгого тематического пути иной формы построения и быть не может.

ж) Примеры. Для иллюстрации приведем пример. Так по литературе для пятой группы (по материалам комиссии по родному языку при VI опытной школе МОНО) указывается область изучения „Город и деревня“. В ней предла-

гают выделить следующие темы: деревня крепостная, деревня преформенная, город, фабрика, шахты, рабочие. Первая тема, например, строится так: труд как обязанность раба; праздность, как право господина; типы помещиков; угнетение крестьян и т. д. Тем более ярко выделяются особенности тематического метода в следующем примере изучения литературы XIX в. в старших группах школы. Первой темой выдвигается следующая мысль: „Главные литературные течения подражательного периода русской литературы в связи с изменениями экономических, общественных и социальных условий. При разработке этой темы следует выяснить вопрос о главных литературных течениях первой половины XIX века: классицизм, сентиментализм, романтизм, показать, из каких экономических и социальных условий выросли эти направления, показать идеологию каждого из них и выяснить их поэтику. Работа эта должна быть произведена на разборе литературных образцов“. Дальше указываются с тем же характером разработки темы художественный реализм, дворянский период литературы, разночинцы и трудовая интелигенция и т. д.

3) Выход за пределы метода тем. Не трудно уяснить себе, что в этом методе много черт, которых не чужд всякий метод, поскольку каждый метод так или иначе требует известной системы приемов и последовательности. Уж тут неизбежно зарождается мысль о том, что метод нельзя мыслить в образовательной работе как барьер для обособления от всех иных приемов, но к этому вопросу мы перейдем позже, поставив его в общей форме для всех методов.

### 3. Комплексный метод.

От метода тем мы естественно переходим к комплексному преподаванию, к комплексной форме введения образовательного материала. Здесь перед нами попытка необычайно интересного и плодотворного характера перейти от логически выработанных тем, от тем, рожденных логикой учебного предмета, к темам живого трудового жизненного материала. Как можно убедиться из строения ходовых комплексов, темы из комплекса не исчезли, а они преобразовались под знаком стремления к объединению с трудовой жизнью.

а) Комплекс и проект. Комплексное преподавание

сравнительно недавняя новинка в области методических лекций, но уже за свою короткую жизнь оно прошло через горячие споры и обсуждения, и у нас можно насчитать уже ряд его разноречащих определений и трактовок. Вопрос о возможности его применения, о пределах его компетенции только ли для первой ступени оно или же оно применимо и во второй ступени, метод это или же целая система,— все эти вопросы продолжают вызывать споры.

Метод проектов не делал прямой попытки подвергнуть содержание школьного образования радикальному пересмотру и решительно порвать со всем, что оказалось бы неизходящим к новым формам жизни.

В связи с этим в методе проектов бросается в глаза, что он оставляет совершенно нетронутой всю систему уроков и учебных предметов, и весь метод скорее рисуется известными, может быть очень частыми экскурсиями и в конкретные явления действительности. Конечно, это должно было и внесло свои последствия во всю постановку школьного дела и в отношение к учебным предметам, которые перестают быть абсолютными формами школьной работы.

б) Примеры комплексов. Для уяснения комплексного метода, обратимся на этот раз прямо к конкретным примерам. Все примеры мы возьмем схематически и только в общих чертах, не стремясь к полноте.

Вот коротенькая схема „наш лес“, с которого начала свою работу сельская школа. Дети бывали неоднократно в лесу, побывали повторно перед началом занятий или в их вступительной части, и потом неоднократно работали в лесу, посещая его в разное время и собирая необходимый конкретный материал. Уже при первом совместном посещении у детей возникли споры о границах леса, о его богатстве, о качестве леса и т. д. Спор тем более заинтересовал детей, что они противопоставляли ему другие леса, вплоть до чужеземных, взятых из разговоров со взрослыми, в частности с сочленами, побывавшими в плену. Таким образом естественно существовавший интерес к лесу у деревенских детей был подкреплен предварительными беседами перед лицом живого образца, и школа нашла возможным повести работу на почве комплекса — „наш лес“. Когда возник вопрос о площади леса и о разновидности деревьев, о количестве их, детям стало совершенно ясно, что нельзя без грамоты,

письма и счета справиться с поставленными задачами подсчета, описания, измерения и т. д., и решено было немедленно приступить к изучению всех этих необходимых элементов. При этом и усвоение всех этих технических навыков не шло особняком, а школьная и домашняя работа шла попутно с практикой в лесу. Дети и сами знали породы деревьев, и затем они были наглядно практически ознакомлены с ними и, поделившись на группы, вели подсчет каждой своего участка, при чем на первое время, пока прорабатывался первый десяток и его написание, запись вел сам учитель; но дети очень быстро усвоили первые предварительные навыки, а затем шли дальше, дополняя и совершенствуя в школьной работе все те навыки и знания, в которых ощущалась во время работы нужда. Кроме ознакомления с числом, тут же попутно пришлось детям с первых же шагов познакомиться с основными геометрическими понятиями, так как каждая группа имела дело с определенным участком и попутно уяснила его форму. Вопрос о границах натолкнул не только на геометрические представления, но и возбудил вопрос о соседях. Ряд работ-бесед был посвящен взаимоотношению сел, их объединению в волость, вопросу об их управлении, о сельских органах. Также естественно оказался затронутым исторический вопрос, так как в связи с вопросом о том, где кончается владение данного села, вспомнили о том, кто владел этим лесом раньше; дети получили некоторые самые общие представления о крепостном праве, о помещичьем господстве и т. д. Сравнение своего леса с другими, вплоть до упоминания о германских и австро-венгерских местностях, создало естественную почву для усвоения ряда географических сведений. Сравнение по чтению и по рассказам картины немецкого леса с имевшимся на глазах дало повод в нескольких беседах обсудить и взять основные понятия детского масштаба для гигиены сначала леса, а потом и человека. В связи с этим шло ознакомление с породами деревьев, с условиями их роста; знакомили с климатом, со свойствами почвы в общей форме. Вопрос об использовании леса человеком привел к вопросу о постройках жилищ и их разновидностях. Богатая лесная местность с удобной рекой дала повод познакомить детей со значением речных путей сообщения, с ролью рек вообще. Вопрос о том, далеко ли можно уехать по

реке, привел постепенно к данной речной системе, затем к морю и т. д. Читатель теперь легко продолжит эту картину дальше сам, варируя ее применительно к возрасту детей и особенностям местности. Отметим только, что вся эта работа сопровождалась не только усвоением и совершенствованием известных технических приемов: письма-счета, грамоты-чтения, рисования, лепки, моделирования и т. д., но через известное время были подведены итоги, и весь добытый запас знаний был приведен в известную маленькую систему по различным областям.

Укажу здесь на комплекс, проведенный одной московской городской школой, которая по некоторым соображениям остановилась на комплексе „Кузница“. Найдя гостеприимный прием в находящейся в данном районе кузнице, руководительница знакомила детей на месте с конкретными явлениями, постепенно развертывая связанные с этим явлением и с этой формой труда факты и знания. Дети видели летящие от раскаленного железа искры, и отсюда пошла проработка вопроса об охране труда, о рабочем дне, об оплате труда, о влиянии его на здоровье человека, о зависимости состояния органов человеческого тела от различных форм труда. Обработка железа повела в разнообразных направлениях: она дала материал для изучения вопроса о металлах и психонамых богатствах; вопрос о месте добывания привел к вопросам географического свойства; применение железа ввело в историю культуры и изучение эволюции орудий труда и т. д. И здесь проработка периодически сопровождалась обобщением, систематизацией и рядом практических занятий, как и усвоением всех необходимых теоретических сведений, письменными работами, собственным чтением и т. д.

В литературе можно найти теперь богатый запас таких комплексов: колодезь, мельница, наш дом, ферма, совхоз, большой комплекс „Наша волость“, „Город“ и т. д.

в) Строение комплекса. Опираясь на эти образцы, попробуем теперь установить основные черты комплексного преподавания.

Нетрудно убедиться, что здесь мы имеем дело с совершенно необычной школьной картиной: обычные, строго размеренные уроки с строго определенными учебными предметами исчезли совершенно, и рубрики намечаются только

указанием определенных конкретных жизненных явлений, взятых из жизни природы и человека. В данном случае важно обратить внимание на то, что перед нами не только необычный прием, но и новое содержание школьного образования: образование становится понятием формирования не только знающего — в прежнем смысле образованного — человека, но это культивирование живой действенной силы.

Чтобы понять современную методику и современную постановку школы, надо иметь в виду, что мы теперь вообще плохо миримся с мыслью о недейственном знании, а тем более недейственном человеке вообще. Потому, как бы это странно ни звучало, образовать человека — значит научить его не только знать, но и действовать на основании этих знаний, — важно не только знать, но и уметь.

В современных условиях мало быть талантом, но к нему нужна еще действенная воля и навыки к действию, чтобы дарование могло раскрыться и дать плоды. Если мы учтем, что научное знание начинает пропитывать все поры нашего существования вплоть до самых глухих углов в форме разного рода продуктов и явлений, то мы поймем, что современное стремление ити от жизненного материала и к жизненному знанию и умению есть выражение всей нашей объективной обстановки и требований со стороны всего уклада культурной жизни человечества. Современность нуждается не только в творце, но она его не мыслит без черт борца.

В комплексном преподавании четко оказывается стремление довести последовательно до конца мысль о сближении школы и жизни и сделать из школьной работы саму жизнь. Вместо частичного введения конкретных жизненных явлений, как это делает метод проектов, комплексный метод решительно берет только их и ими определяет всю работу, надеясь, что таким путем он даст все, чего требует подлинное образование и жизнь. В этом смысле мы и говорим, что комплексное преподавание есть дальнейшее углубление тех следствий, которые ясно вытекают из трудовой школы: она — истинное лоно, в котором вырос и комплексный метод.

Итак, комплексное преподавание превращает то, что в методе проектов представляется добавочным явлением, в основное. Новая школа определила основной свой образовательный материал чрезвычайно характерным понятием, которое еще ждет своей основательной разработки: все обра-

ование строится на изучении трудовой деятельности людей и, конечно, в первую очередь трудового населения своего ближайшего окружения, своего села, волости, уезда и т. д. в порядке постепенного расширения и углубления, вместе с тем как растут физически и духовно дети. У защитников этого пути убежденно говорят мысль, что отсюда, из изучения трудовой деятельности людей, в которой везде живут культурные и научные завоевания человека, вырастет вся система научного знания, но вырастет не из под палки и не в атмосфере недоумения „и зачем только надо все это учить: географию, арифметику, историю и т. д.“, а в живом собственном устремлении детей. Этим объясняется то, что защитники комплексного преподавания подчеркивают свое отрицательное отношение к, так называемой, системе учебных предметов; они убеждены, что здесь дается путь собственного нахождения детьми знаний, что тут нет, в сущности, преподавания или обучения, а есть только совместное повторное открывание, как в свое время человечество шло от жизни ко всем знаниям и умениям, а приложимость знаний к жизни и открытие их из жизни может только поднять одушевление детей к работе, потому что всему здесь на поддержку приходит естественная жизненная заинтересованность детей: ведь, в изучении трудовой деятельности людей, в сущности, речь идет о них самих. То, что ценно в учебных предметах, — система, связь и единство, — все это комплексное преподавание стремится также сохранить: после того как известный комплекс, охватывающий, например, триместр, проработан, он завершается систематизацией и обобщением по отдельным областям, как этого требует существо дела.

1) Понятие комплекса. Но что такое комплекс? Дословно латинское слово комплекс, как и происходящее от него то же слово в новых языках, обозначает „сложное соединение“. В самом понятии комплекса лежит только указание на его сложность, но еще ничего не говорится о характере этой сложности. Этот характер ясно определяется тем, что предметом изучения является трудовая деятельность людей со всеми ее условиями.

Тому, кто подходит к комплексному преподаванию, надо ясно отдавать себе отчет в этом характере прорабатываемых в данном случае комплексов, так как иначе будут комплексы,

но не будет трудового комплексного преподавания. Старая школа тоже знала комплексы, но это были комплексы логические, научные, отвлеченные; так какой-нибудь латинский автор—тоже комплекс, и чрезвычайно обширный, как и „внеевропейские страны“, деление или умножение и т. д. В комплексном преподавании в трудовой школе речь идет об изучении конкретного, живого явления, взятого из непосредственной действительности и при том из непосредственной трудовой деятельности окружающих людей. Трудовой принцип, повелевающий организовать школу как жизнь, исходить из живого, единственного материала, естественно привел к комплексу, потому что в живой действительности нет не-комплексов: каждое явление в противоположность изолируемым наукой элементам сложно,— сложно в себе сложно по своим связям и следствиям. Эта сложность и наличие связей настолько велики, что от любого явления можно перейти к самым широким связям вплоть до мировых. Так опыт бесед с маленькими детьми ясно иллюстрирует нам этот факт: малыш, спросивший вас о самом простом явлении, „почему водичка в реке бежит?“, или „куда она бежит?“, очень быстро приводит вас своими вопросами к проблеме общемировых связей и законов. Таким образом жизненные комплексы открывают огромный простор для внимания и мысли, и затруднение при правильно поставленном комплексном преподавании чаще всего будет ощущаться не в недостатке материала, а в нелегкой задаче его ограничения. В то время как в логических и научных понятиях и связях трудно усмотреть их следствия, так как они в известной мере завершены в себе и часто в открытии этих выводов заключается новое изобретение или открытие, требующее особого таланта, в жизненных комплексах одно явление связано звеном в звено конкретным образом с другим. Этим объясняется то, что комплекс „наш дом“ может повести нас в область ботаники или дендрологии, если мы заинтересуемся материалом; в химию, геологию, минералогию, если мы подметим породы камней, земли, глины; мы можем уйти совсем в другую сторону,— в область истории, если у нас возник вопрос о том, что было здесь раньше; мы окажемся в сфере искусства, если наше внимание перебросится на стиль дома, — вообще, трудно даже предусмотреть теорети-

чески весь тот богатый материал, который дает возможность изучить любой конкретный комплекс.

д) Создание желания знать. Так же, как и в методе проектов, здесь основное значение придается требованию не только знать, но и уметь. Поэтому при комплексном преподавании в противоположность методу тем может случиться — и даже очень часто, — что логическая последовательность в подходе к работе будет смело нарушена и заменена некоторой жизненной последовательностью; все оно стремится сначала позаботиться о жизненном введении образовательного материала. Наконец, для комплекса характерно вование в себя идей, возвращенной всей педагогикой XIX века и трудовой школой: это — сознание воспитывающего значения всякого обучения и стремление воспитать гражданина активного порядка. Этому стремлению дать навыки и умения комплексное преподавание придает коренное значение. Таким образом оправдывается то, что на комплексном пути дети сначала пытаются делать, измерять, считать, изготавливать, моделировать, а затем к этому приступает теоретическая работа, освященная практическим смыслом и пониманием ее целесообразности.

е) Комплекс и формальные навыки. Таким образом, комплексный метод отводит определенное место не только усвоению определенного жизненного круга знаний, но он отнюдь не предлагает отказываться от приобретения возможно большего числа формальных навыков и умений; наоборот, с них он в сущности начинает. Разница от старой педагогики, настаивавшей на необходимости формальной культуры, заключается в следующем: она настаивала на том, что эти навыки приобретаются на отвлеченном, формальном пути в форме особых упражнений, как бы на особо при способленной модели жизни, а современная педагогика, в частности комплексный путь, подчеркивает, что эти безусловно необходимые навыки лучше всего получаются на живом деле, на собственном труде, на решении живых задач действительности. Если прежде, например, видели в латинском и греческом языке средство для приучения к точности, последовательности и т. д., то теперь держатся того взгляда, что непосредственный труд и обязательства юных сотрудников друг перед другом и ответственность за общий итог дисциплинируют жизненно и естественным путем в текущем

совместном живом труде, лишь бы он был обставлен нормальными требованиями. Так любой отчет о проделанной работе, подсчете деревьев, определении площадей, прочтении литературного произведения с критическим осмысливанием, любое живое наблюдение над погодой, над растениями и т. д. способно дать эти навыки, последовательность и точность. В этом отношении важно не столько то, что изучается, а как оно изучается; но у труда и изучения трудовой деятельности людей то огромное преимущество, что труд без этих свойств, без выдержки и дисциплинированности, непродуктивен, и об этом говорит каждый шаг в изучении трудовой деятельности людей.

ж) Комплекс и система. Дисциплина в науке, в теории, в образовании находит свое выражение в систематичности, и естественно, что в обучении важно не поступиться этой стороной, а между тем комплекс как будто жертвует системой. Я уже подчеркнул, что это не так. Здесь перед нами, как всегда и везде должно быть, где совершается образовательная работа, две системы: одна это — наука или учебный предмет; например, в литературе мы идем от устной народной словесности в хронологической последовательности, постепенно подымаясь к тому, чем сейчас живут в этой области люди и что для них не прошлое, не воспоминания, а доподлинная жизнь; или мы изучаем теорию физики или химии в полагающейся строгой теоретической последовательности, а затем идем к жизни и применению наших знаний. Но можно идти и обратным путем: мы знакомимся с той системой, которую представляет любое трудовое явление большей или меньшей сложности, мы знакомимся с системой жизни и от нее обращаемся к системе науки, которая должна объяснять эту систему жизни. Комплексное преподавание, как и близкие ему метод проектов и метод жизненно-трудовых узлов, берет с детями ту систему, которую способен дать комплекс по изучению трудовой деятельности людей, и накапливает в этой работе научные выводы и запросы, от конкретного явления все время углубляясь в изучение той области, которая диктуется данным конкретным явлением или трудом, например, подсчетом деревьев, определением наилучших условий жизни для них, или от попытки дать выражение своему восхищению собственными силами переходит к поэтическим произведениям

о лесе, которые не только порадуют детей, но и познакомят их с некоторым уголком литературы.

3) Комплекс, план и место учебных предметов. Но педагог должен иметь в виду особенно следующее: для детей здесь рекомендуется путь конкретного комплекса, но сам педагог должен помнить, что комплексное преподавание вовсе не освобождает его от обязательства держать курс на определенный круг знаний и умений, являющийся основным и обязательным. Я уже говорил, что любой жизненный комплекс способен дать материал и возможности для приобретения их. Поэтому, когда достаточно широкий комплекс избран и обоснован, педагог составляет себе план всего того, что он может взять для образовательных целей из него: какие знания из отдельных областей знания удастся развернуть ему и дать усвоить своим ученикам, -- например, в области знакомства с математикой, с историей, обществоведением и т. д. Когда комплекс подходит к концу, должно остаться время, чтобы накопленные знания и умения систематизировать, привести в порядок, в связь друг с другом и произвести возможные дальнейшие обобщения; конечно, в ходе работы также явится необходимость в таких обобщениях. Было бы странно, если бы наблюдение над лопнувшей на морозе бутылкой с жидкостью не дало повода познакомить детей с законом расширения тел, а прочтенное и понравившееся стихотворение не привело к ознакомлению и с писателем, и с эпохой, и с бытом и т. д. Таким образом арифметика, физика, история и т. д. появятся в свое время, но появятся как итог, а не как начало. Без такого обобщения и объединения, конечно, комплекс превратится в хаос или в нечто отрывочное. Учитель должен стремиться к системе, но не к навязанной в готовом виде, а в итоге работы и собственных стремлений учащихся.

Мы не можем не отметить при этом, что в то время как в обычной системе учебных предметов сохраняется единство данной теории данного учебного предмета, но зато каждый учебный предмет остается сам по себе, и ученик совершенно немотивировано переносится ежечасно из одной области в другую, -- в комплексном преподавании сохраняется с первых шагов органическое единство всей работы, а затем и предметы при подведении итогов перестают быть оторванными.

ными друг от друга. Таким образом выполняется коренное педагогическое требование об единстве в образовательной работе.

Резюмируя вопрос о системе, заметим, что при правильной постановке комплексного преподавания — с планом и отчетом и подведением итогов — система науки будет все время являться следствием из системы жизни или труда.

и) Широта применения комплекса. Здесь мы встречаемся с вопросом, на всех ли ступенях школьного образования применимо комплексное преподавание и где его специальное место? Вопрос этот вызвал и продолжает вызывать большие споры.

Совершенно естественное и бесспорное место комплексное преподавание получает в школе первой ступени. Здесь речь идет, главным образом, об усвоении основ грамотности, элементов знакомства с окружающим миром, с трудовой обстановкой, в которой живут и вырастают дети. Каждому должно быть понятно, что стремиться на этой ступени преподать детям науки в действительном смысле этого слова было бы просто абсурдом: в сущности, это не только нецелесообразно, но это противоречит в корне характеру детской мысли и вело и ведет только к насилию над детской природой. Потребность в системе и в теории у детей еще не выросла, и тот, кто будет давать такую теорию в форме обычного предмета на этой ступени, будет, в сущности, давать ответ на вопрос, который еще не возник в достаточной мере. Он будет удовлетворять еще несуществующую потребность. Конечно, душевная гибкость детей позволяет делать многое, но это для нас не оправдание. Не арифметика или география нехороши, а нехорошо, что их дают не в о-время, в немотивированной форме, с лишним материалом в одном отношении и с очень чувствительным пробелом в другом — жизненном и действенном — отношении. Сам ребенок говорит нам на каждом шагу, в каждом своем проявлении, что он весь — движение, что действие и движение для него своего рода — воздух, а вместе с тем он мыслит и ощущает конкретно, т.-е. во всех отношениях он направлен на живое и на действительность. Конечно, и среди детей есть отклонения, но мы говорим об основном явлении. Поэтому естественно, что мы стремимся помочь ему сначала укрепиться

в своих элементарных основных представлениях об окружающей действительности и приобрести необходимые навыки, чтобы уметь в основных чертах ориентироваться в ней и действовать. Вместе с этим успешно растут и его запросы и подготавливается почва для теоретической восприимчивости. Как мы видели, комплекс не устраивает системы, не изгоняет теории, но только он стремится дать ее в жизненно мотивированной форме, в форме добытых собственным трудом и наблюдением выводов.

Во второй ступени положение становится иным, хотя комплекс применим и там; но там в силу повышенных задач и требований к знанию и научной подготовке создаются известные ограничения и перестановки. Всеохватывающий комплекс провести и установить труднее; естественно получается так, что комплекс суживается, специализируется и охватывает отдельные, специальные области, и в школьной работе отводится значительно более широкое и притом все возрастающее место проработке теоретических предметов.

к) Выбор комплексов. Все эти ограничения и перестановки приходят сами собой, так как сам материал, трудовая деятельность людей в ее различной сложности, глубине и широте, укажет место и степень, в какой необходимо привлекать теорию и проработку учебных предметов. Основываясь на том свойстве детской психики, что внимание их неустойчиво, а мысль их, только постепенно вырастая, становится способной охватывать более широкие и глубокие связи, нужно рекомендовать педагогу в выборе комплексов следующую меру: ему необходимо или начинать с небольших по диапазону комплексов или же, так как большие комплексы, например, триместровые или даже годовые очень цепни по тем связям и цельности, которую они дают, поделить большой комплекс на ряд малых. Так можно в большом комплексе „Наш лес“ выделить комплексы: площадь леса, породы деревьев, пригодность леса для питания человека (ягоды, грибы и т. д.), лес и окружающие поля в их взаимоотношении, что поют и птицы людям о лесе, кто живет в лесу и т. д. Такое дробление, не порывающее широких связей, наоборот, открывающее возможность позже создать соединением проработанного материала большую цельную картину „наш лес“, необходимо потому, что далекие цели, требующие длительного труда, не под силу детям: они удерживают

установку лучше всего на близкие, быстро достижимые результаты, которые окрыляют их на дальнейшую работу. Надо помнить, что дети, которые не могут дождаться, пока распустится бутон, и помогают ему раскрыться своей собственной рукой, — естественное явление. Поэтому рекомендуется начинать с маленького комплекса, который быстро привел бы к ощущительным результатам; это особенно важно в начале, — тогда дети увлекутся и легче пойдут на более длительные задания, при чем один комплекс будет вызывать другой, и постепенно вырастет сам собой тот большой комплекс, который был у учителя с самого начала, но который он не раскрывал ученикам, чтобы выждать, когда комплекс вырастет у них сам собой из собственного интереса и работы, а его задача — только незаметно помогать ими в соответствующую сторону.

Таким образом, когда программы Гус'я и 1-ое методическое письмо научно-педагогической секции Гус'я рекомендуют прорабатывать следующие комплексы: „1-й год — семья и школа, 2-й год — деревня и город, 3-й год — своя волость, уезд, губерния, область, 4-й год — СССР и весь мир“, то было бы большой ошибкой понимать это буквально: этими указаниями намечаются крупные области, из которых нужно стремиться брать комплексы, но они не должны пониматься, как запретительная мера. Дело в том, что в душевой жизни детей колossalную роль играют так называемые ассоциации по контрасту и процесс сравнения: весь процесс понимания у них протекает большей частью в этой форме; затем мышление и воображение у них находится также в поразительной близости друг к другу, и фантазия высвобождается с необыкновенной легкостью. Поэтому в работе у них, естественно, все напрашивается на сопоставление и сравнение, и мысль поминутно уносится от близкого и видимого к далекому и невидимому. Мешать этому или бороться с этим значит поступать вопреки детской природе. В выше приведенное указание сфер для комплексов есть все-таки логическая схема, в которой дана последовательность мысли взрослого человека, а в работе с детьми должен всегда оставаться достаточный простор для мысли об ином. Ясно, что указанная схема материалов должна быть руководительницей устремлений самого педагога, но не поводом к насилию над детьми. Такое примерное значение всех этих схем

подчеркивают везде и программы Гуса и методические письма; обязательным остается только построение всей работы на изучении трудовой деятельности населения, а это и введет все необходимое для осуществления в конечном счете указанной схемы. Внешний же исходный пункт диктуется конкретными условиями и детской заинтересованностью в данный момент.

л) Трудовой комплекс и опасность практицизма. Мы привыкли мыслить под трудовой деятельностью людей узкий круг человеческих действий и интересов, что создает опасность узкого практицизма. Комплексное преподавание, сохраняя свой жизненный характер, не должно впадать в этот односторонний практицизм. Трудовая деятельность людей очень широка и разнообразна и чем дальше мы пдем в культуре, тем больше она переплетается с научными, художественными и вообще творческими элементами. В итоге трудовая деятельность охватывает не только вопросы насыщения человека, его питания, одежды и крова, но и удовлетворения всех его запросов, хотя первые, как основные условия существования, являются коренными. Поэтому, изучая трудовую деятельность людей на комплексном пути, мы не только не можем рекомендовать связывать внимание и мысль детей исключительно вопросами узко практического свойства, но, наоборот, надо рекомендовать пользоваться всяkim поводом в работе, чтобы открывать детям просвет в огромное царство человеческого творчества и окрылять их мысль и воображение. При этом как раз знакомство с трудовой деятельностью даст для этого богатый простор. Лес не только дал материал для постройки жилищ, но он под властной рукой человека выявил на себе в постройках стиль; он не только служит тоющим и греет человека физически, но он воспламенил человека к поэзии, к живописи, к песне, к музыке, к резьбе по дереву и т. д. Надо только понимать эту связь, желать и уметь ею пользоваться. Часто надо только не задерживать детей: они сами выявят это стремление к творчеству человека и к своему собственному.

м) Комплекс и коллективный труд. Также четко нужно учитывать еще одну черту, лежащую в существе комплексного преподавания: это по преимуществу путь коллективного труда; это не значит, что комплекс совершенно не допускает индивидуального труда, но как он сам

в своей природе сложен, так он и в обработке должен быть жизненным, а жизнь везде говорит о соединенном усилии людей, о значении коллективных усилий. Индивидуальная работа найдет здесь себе свое плодотворное место, так как при разработке комплекса не только маленькие группы, но и отдельные лица будут получать и выполнять каждый свое задание, чтобы по окончании снова влиться в общую работу.

#### 4. Экскурсионный метод.

а) Понятие экскурсий. На пути нахождения тесной связи школы с жизнью, среди способов введения жизненного образовательного материала очень заметное место занял экскурсионный метод. Он с самого своего сознательного использования в школьной работе не ставился в противоположность к другим методам, а больше рассматривался как метод среди многих других. Естественно, что особенно широко было пользование им в естественно-научных занятиях, где шла речь о собирании материала на месте в природе. Тем не менее использование его в наше время оказывается значительно более широким: экскурсионный метод нашел себе широкое и очень ценное применение в самых широких областях культуры и гуманитарных предметов, как он широко применен к ознакомлению со всеми сферами жизни.

Основная суть экскурсионного метода заключается в следующем: обычно трафаретные занятия в школе совершаются в четырех стенах и при таких условиях преподавание вынуждено по вполне понятным причинам привлекать только тот материал в непосредственной форме, который можно принести в класс, или же вынуждено довольствоваться даже простым описанием. Но и в первом случае получается не вполне естественный, жизненный материал, так как он неизбежно отрывается от той естественной обстановки, в которой он существует в жизни. И вот новая школа прибегает к „выходу“ или „выезду“ (Греве) к изучаемому материалу в его непосредственной форме, в самую непосредственную действительность, чтобы ввести в школьную образовательную работу саму жизнь. Это способ поставить юного человека с образовательными целями лицом к лицу с непосредственной жизнью в той или иной ее части с тем, чтобы потом вернуться в обычную обстановку, но уже с материалом, который хотя и перенесен в школьную обстановку, но

он по меньшей мере духовно несет на себе печать жизни, подлинной действительности.

б) Ценность экскурсий. В экскурсиях таким образом дается прямой способ к введению материала в непосредственной форме собственного жизненного впечатления, в форме собственного переживания, которому теперь в педагогике придают коренное значение. Но метод экскурсий ценен, конечно, не только этой своей коренной чертой. В нем особенно важно то, что он открывает широкий простор коллективному переживанию, так как экскурсии совершаются большей частью группой с общей целью, при чем открывается возможность взаимного пополнения наблюдений, сопоставлений, эмоционального подъема и т. д. Экскурсии при этом используют коренную склонность человека, особенно юного, к передвижению, к путешествию, склонности наблюдать жизнь,—склонность видеть конкретно, своими глазами, и закрепить все двигательным путем. Все это является не только большим и богатым источником накопления центрального материала, но и дает неисчерпаемый источник радостных ощущений, а это необыкновенно ценно не только с точки зрения жизни, но и с точки зрения образовательной, так как положительные чувства, связанные с образовательным материалом, закрепляют его надежнее всего.

в) Экскурсии и активность. В методе экскурсионном мы встречаемся с своеобразной формой введения самодеятельности в школе, активности, которые переносятся только в форму внешнего движения и наблюдения. Это может рассматриваться как необычайно занятная форма введения к самодеятельности, активности. И здесь мы должны отметить то, что мы подмечали в предыдущих новых методах,—характерную черту подлинной трудовой школы, школы жизни: введение в школьную работу подлинной жизни, как образовательного материала в естественной установке. Это еще одна разновидность трудового принципа. Центр тяжести здесь в форме привлечения материала, а вопрос о форме разработки не предрешается в экскурсионном методе, хотя и там должны получиться некоторые выводы в сторону активности и самодеятельности. В этом смысле можно утверждать, что экскурсионный метод требует своего включения в более широкую систему.

г) Длительность экскурсий. Такие экскурсии

обычно носят кратковременный характер: они могут быть и часовыми, и дневными, могут быть расширены до экскурсий в несколько дней и более. В принципе мыслится, что это не длительное путешествие, а „выход“ или „выезд“ с определенным конкретным заданием посмотреть и понаблюдать. Из самого существа экскурсий совершенно ясно, как мы это указывали раньше, что значение их не исчерпывается их прямой задачей собирать непосредственный материал из жизни, в непосредственном личном отношении к нему. Попутно идут огромные воспитательные следствия, целый ряд всяких побочных следствий. Экскурсии в природу, экскурсии в культуру во всех их видах это—мощное средство оживления школьной работы, и учителю рекомендуется прибегать к ним чаще.

д) Экскурсии и подготовка к ним. Оставляя частности, отметим, что для экскурсии необычайно важно, как и для всякого толкового наблюдения и переживания, чтобы в экскурсии была поставлена определенная, ясная для всех участников цель; это особенно важно, чтобы подготовить внимание в определенную сторону. Так как жизнь необозримо богата впечатлениями, то внимание будет рассеиваться, перебегать с одного на другое, и утомившись мы останемся не при чем. Такая форма экскурсий обесценивает. Поэтому естественно, что в вопросе об экспериментальном методе большие споры возбудил вопрос о том, можно ли экскурсии проводить без подготовки и предварительных пояснений, или же, наоборот, нужно тщательно подготовить их предварительными соответствующими занятиями с экскурсантами. Что самому педагогу необходимо быть по возможности в полном курсе дела, это не подлежит и обсуждению. Что же касается учащихся, то вообще некоторая подготовка должна быть и у них, но степень ее определяется целями экскурсии: если речь идет о собирании материала, то ясно, что необходимо усвоить цель, принцип наблюдения, и получить предварительные сведения, так сказать, „куда смотреть“.

Но может случиться, что в экскурсии явится надобность, как в средстве жизненного подтверждения, в иллюстрации и т. д. Здесь многое решается не только задачами экскурсий, но и возрастом и интересами участников. Очень часто получается такое положение, когда именно экскурсия должна

явиться настоящим толчком ко всем образовательным стремлениям и работе. В этом отношении экскурсиям принадлежит незаменимая роль. Как известно, было время, когда путешествия были единственным образовательным источником, а экскурсии это — своего рода маленькое путешествие, только с определенными задачами, в напеч слуае с образовательными целями. При этом нет нужды упрощать эти цели: могут быть и комбинированные цели, более сложные, но в этом отношении приходится быть все-таки осторожным, считаясь с возрастом и силами юных людей. Широта наблюдения в общем всегда идет за счет глубины и обратно. Конечно, мы говорим о той части наблюдения и переживания, которая поставлена прямой задачей, темой экскурсии. Само собой понятно, что кроме указанной задачи юные люди подметят и переживут очень много другого,—в этом большая ценность непосредственного наблюдения и переживания.

Примеры экскурсий настолько общеизвестны, что мы можем здесь их не описывать: таковы экскурсии в музей, в рабочий поселок, к озеру, в старую усадьбу, на берег реки, в читальную и т. д.

##### **5. Краеведческий метод.**

а) Краеведение как метод и как предмет. В непосредственной близости с методом экскурсионным стоит краеведческий метод введения образовательного материала. Относительно его необходимо прежде всего иметь в виду, что краеведение существует еще как особый предмет или цикл предметов, относительно которого и до сих пор еще не прекращаются споры. Но нас в данном случае интересует в краеведении прежде всего методическая сторона,—та форма, в какую отливается здесь введение образовательного материала. В данном случае совершенно безразлично, сделают ли из него употребление в особом предмете под прямым названием краеведения или же им будут пользоваться во всех возможных предметах, хотя с нашей точки зрения можно отметить именно последнее: краеведческий метод говорит о том, что в образовательном процессе материала должен привлекаться не только из окружающей действительной жизни и не только в живой непосредственной форме, но что он должен черпаться из жизни, из настоящего и прошлого своего края. В данном случае метод не предрешает вопроса о том, что в этой жизни края будет изу-

чаться, а он имеет в виду указать, что в образовании, в интересах успехов именно образования важно привлекать материал из краевой жизни. Таким образом здесь намечается путь введения образовательного материала через углубление в свой край, в свою природу, в историю своего края, в живые образцы искусства своего края, в флору и фауну своего района. В то время как краеведение, как предмет, имеет в виду непосредственную, прямую огромную ценность и пользу этого материала по содержанию, краеведческий метод подчеркивает в этом пути его оплодотворяющее значение для усвоения безотносительного знания, для научного образования и для воспитательных целей. Таким образом в краеведческом методе остается установка на образовательные задачи школы общего порядка, но для пробуждения интереса, для раскрытия всех благоприятных учебных методических возможностей предлагается итти через краеведение. Поясним примером: в этом случае математика, родной язык, география, физика, естествознание ничему иному не уступают своего места, но их предлагается изучать на конкретном материале своего края, по меньшей мере используя его как живую иллюстрацию.

Таким образом нет оснований, как это делают многие, оспаривать у краеведческого метода право на существование. Оно совершенно бесспорно, поскольку речь идет о форме введения образовательного материала. Может быть, можно было бы внести некоторые ограничения только с той стороны, что здесь нет системы приемов, которую мы называем в строгом смысле методом. Но вопрос мало изменяется от того, что в данном случае находит себе применение целый ряд приемов, взятых из других методов, как и самые методы целиком. Так в этом случае естественно находит себе широкое применение экскурсионный метод. Все эти приемы тем не менее объединяются одной методической идеей в целую систему, и потому есть все основания в данном случае говорить об особом методе,—о методе, представляющем особую форму введения образовательного материала. В данном случае краеведческий путь оценивается не как образовательная цель, а как образовательное средство.

Так на изучении местного животного мира легче всего можно в жизненной и при том активной форме построить зоологию; на знакомстве с местным растительным миром

изучать ботанику; на исторических памятниках данного края ввести в изучение и действительное понимание истории всей страны и т. д. Ясно, какой широкий простор в этом случае должно получить экскурсирование, собственное наблюдение, коллективное и индивидуальное выполнение во всех его формах, с которыми мы познакомимся дальше.

б) Краеведческий метод и экзотика.

Нужно заметить, что долгое время отмечали, что изучение своего края, развертывание образовательного материала на краеведческом пути страдает тем большим недостатком, что этот метод может легко разойтись с психикой детей, так как они проявляют особенно повышенный интерес чаще всего именно к чужестранному, невиданному, к тому, что открывает простор для фантазии, чувству необычного и т. д. Но на самом деле это далеко не всегда так, а затем было бы неправильно краеведческий метод ставить в положение вражды, исключения всякого некраевого материала. Именно как метод он потребует введения всех недостающих до полноты теории звеньев; краевой материал может служить очень хорошим материалом для освещения всего экзотического, чужого для внесения туда смысла и понимания. Можно уверенно утверждать, что, например, на почве сродства животных форм руководителю нетрудно связать далекие разновидности животных с существующими вокруг. Но самое главное, что живой непосредственный материал неизбежно увлекает юных людей, тем более, что краеведческий метод связывается со всеми приемами двигательного и активного порядка. Все формы трудовой проработки здесь окажутся особенно на месте. Здесь пройдет и сориентирование материала и наблюдений из реальной окружающей краевой жизни, их систематизация, изучение, объяснение, проверка, научные выводы и пополнение их до полной теории данной области. Естественно, что здесь имеется своя техника и система, варирующая от одной области к другой. Эту систему должна уже в частностях преподать частная методика: как выбирать материал на краеведческом пути, как фиксировать его, как сохранять и обрабатывать и как на почве его строить данное общее учение, теорию данной науки.

**6. Политехнический и производственный метод введения образовательного материала.** В нескольких словах упомянем и о политическом методе введения образовательного мате-

риала, хотя в нашей литературе о нем нет речи, как об отдельном методе, а большей частью о нем говорят как об особой форме школы, неверно понимая назначение политехнического пути, поскольку тут речь идет о построении не профессиональной школы, а о школе общеобразовательного характера.

Подход к образовательному процессу и к наукам, учебным предметам, вообще к научному содержанию образования для юных людей не так прост. Та выжимка из действительности и ее переработка, которую представляет собой всякая наука, слишком отвлечена и сложна в своей форме и применении. Мы познакомились с различными формами введения образовательного материала: через темы, через трудовые комплексы, в форме жизненно-трудовых узлов, экскурсионным путем, краеведческим. Таких путей можно было бы назвать много. Кстати и методы введения проблемы, которые мы отметили, также имеют в виду эту задачу. В нашей индустриальной обстановке вполне естественно было бы отметить и еще одну возможность: это попытаться ввести образовательный материал политехническим путем, т. е. в этом случае образовательный материал и процесс черпается из развертывания разнообразных технических умений; учащиеся начинают и идут в сфере разного рода мастерства, начиная с кузнецкого, сапожного, швейного и кончая токарным, стеклодувным и даже художественными формами труда. Но при этом имеется в виду не только научить данным умениям, мастерству, как прямой задаче, но при этом как материал, так и самий процесс все время служат для введения как проблемы, так и образовательного материала во всю ширь. Мастерство здесь выступает как средство для образования чтобы на нем тем шире и глубже раскрыть образовательный процесс. Так за плавкостью металла, за остуживанием, накаливанием и пр. пойдет неизбежно вся цепь законов физики, теория химии и т. д. Этим путем начали пользоваться особенно широко с момента увлечения идеей трудовой школы. В идеях Кершнштейнера, Зейделя, Дьюи можно найти много таких примеров. В Советском Союзе одно время этот принцип нашел себе отражение в форме сближения общеобразовательной школы с фабриками и заводами: думали, что так переходя от одного производства к другому, от одной фабрики и завода к другому, юные люди войдут в суть

современной культуры и образования. Вместо того, чтобы изучать современные и научные основы по книгам и в форме стройной науки или учебного предмета, юные люди должны войти во врата научного образования через другую их сторону, через их конкретное применение в производственной жизни, через политехнику.

Этот же путь часто называется производственным методом. В этом случае его только расширяют до тех рамок, в которых он в состоянии охватить и сельско-хозяйственное производство. И в этом случае имеется в виду не только приобретение непосредственных знаний и умений, пригодных для жизни, но и путь наиболее увлекательного и плодотворного введения образовательного материала. Именно этот принцип имеют в виду, когда говорят, что из изучения, например, питательных и вкусовых свойств растений, злаков, кореньев в связи с приготовлением пищи можно лучше всего войти в сферу ботаники, которая обычно без этого жизненного введения так тяготит юных людей; разобранные и собранные, исправленные замок, часы и т. д. могут быть лучшей формой введения образовательного материала, имеющего физикой, механикой и т. д. Конечно, все это далеко небесспорные положения, но во всем этом можно без труда подметить отражение тех основных стремлений педагогики и жизни, о которых мы говорили раньше, характеризуя современные методы в их общих свойствах, как следствия из одного источника,—трудовой школы.

На этом мы обзор методов введения образовательного материала заканчиваем, хотя можно было бы указать еще много иных частных форм. Но нам важно выявить только основные формы и дать некоторые образцы.

---

## Гл. X. Методы решения образовательной проблемы (проработки образовательного материала).

Целый ряд описанных методов, если не все, более или менее можно характеризовать, вместе с тем, как методы проработки образовательного материала. Таковы метод комплексный, тем, экскурсионный и т. д. Сфера эта особенно богата; здесь можно было бы дать необычайно длинный перечень, но для наших целей в этом нет необходимости. Мы

здесь, кроме указанных уже методов, отметим методы лабораторный, Дальтон-план, исследовательский метод, сократическо-диалектический и проблему догматического метода.

### 1. Трудовой метод решения образовательной проблемы.

Мы уже раньше подчеркнули, что почти все современные методы представляют порождение и разветвление одной идеи, а именно, — сути трудовой школы. Тем не менее в педагогической практике часто говорят о трудовом методе работы и нам необходимо в нескольких словах остановиться на этом методе. Под понятие трудового метода подводят все те объединенные в систему приемы, которые протекают в форме собственной работы учащихся в виде выполнения известных жизненных задач. Не трудно понять, что это обозначение оставляет простор для истолкования его в смысле разных форм работы. Строго говоря, было бы правильно не выделять этот путь в особый метод по терминологии, но так как в жизни о нем постоянно говорят, то и мы отмечаем его как некоторую форму, с оговоркой, что раскрытый до конца он в сущности выражает все современные методические стремления. Типичным для него является попытка не отделять образовательной работы от собственной трудовой деятельности учащихся, ити к решению образовательной проблемы трудовым деятельным путем, путем собственного усилия, в самых трудовых навыках и умениях разрешать образовательные задачи. Такие формы проработки мы видели и во всех формах, описанных нами раньше. Говорить об особом трудовом методе в специальном смысле можно было только до тех пор, пока в понятие труда вкладывали, как в первое время увлечения трудовой школой, значение физического производственного труда. Но дальше, естественно, понятие труда значительно расширилось и стало охватывать самые разнообразные формы работы, физической и умственной и вообще душевной. Одновременно с этим и понятие трудового метода расширялось до пределов вообще форм работы в трудовой школе. Это и есть подлинное значение так называемого трудового метода.

Этим объясняется то, что трудно привести такой пример трудового метода, который не подошел бы в то же время к какому-нибудь трудовому методу более точного порядка. Поэтому мы сделаем более правильно, если отметим этот метод как общую форму, предоставив дальше познакомиться

с его применением на отдельных его разновидностях. Особенno для пояснения ого подойдет метод жизненно-трудовых узлов, метод проектов и метод лабораторный. К последнему мы и обратимся теперь.

## 2. Лабораторный метод решения образовательной проблемы.

Испнее всего мы разберемся с этим методом, если мы начнем с его противопоставления простому усвоению по прослушиванию объяснения учителя или усвоению по готовому учебнику. При лабораторном методе работы предполагается, что перед учащимися стоит определенная проблема; им ясно ее построение и то, что от них требуется; они получают определенный план работы и определенные задачи, а сами они должны получить выводы и знание данного предмета путем собственной проработки и проверки на имеющемся материале. Типичная форма в этом случае это — работа в лаборатории, когда учащийся опытным путем проверяет и прорабатывает то, что ему было сообщено на лекции, сам проводит те опыты, которые ему были сообщены в лекциях, в книгах и т. д. Суть заключается в том, что образовательная проблема решается в данном случае не тем, что она подносится учащемуся в готовых итогах и выводах или описание, а весь процесс решения активно проделывается самим учащимся. Несущественно при этом, будет ли это совершаться в настоящей лаборатории; точно также необязательно, чтобы это был видимый и осозаемый материал, как это кажется необходимым некоторым методистам, но метод лабораторный может быть дан и в форме проработки книжных, рукописных, графических и т. д. источников; суть в том, что при этом учащиеся производят сами обследование материала, проделывают весь путь подхода к выводам активным, собственным деятельным путем. Например, если они при изучении литературы определенной эпохи пойдут путем собственной проработки литературных первоисточников, авторов, а не только по учебнику истории литературы, или в ознакомлении с историческим событием, представленным им теоретически, просмотрят и проработают некоторые газеты и документы, то это будет не в меньшей мере лабораторный путь — метод, чем, скажем, лабораторное изучение некоторых отделов химии, собственное проведение опытов по анализу воды, опыты с кислородом и т. д.

Чем отличается метод лабораторный от исследователь-

ского, это мы отметим дальше, а пока обратим внимание на то, что в лабораторном методе бросается черта активно-иллюстративного порядка. Потребность в иллюстрации проходимого образовательного материала очень велика была и в старой школе, она остается огромной и в новой школе. Это подало повод говорить об особом иллюстративном методе; но будет правильнее не выделять его в особый метод, так как в нем в сущности просто решается проблема наглядности. Если прошлое выработало иллюстрирование с помощью показывания и демонстрирования в разных формах образовательных этапов конкретным материалом, то современность и здесь больше помнит о сути наглядности, — что и тут лучше всего воспринимается то, что активно проделывается собственными силами. Так как в лабораторном методе дело идет не о собственном открытии, а задача дается и в общих контурах описывается, а вам надо только ее самому выполнить, проверить и лабораторно (экспериментально) углубить, то в лабораторном методе часто дается очень ценная форма иллюстрации к проходящему образовательному этапу, к образовательному решению.

Приведем некоторые примеры. Вот один из методики Челюсткина: „Древесные опилки, смешанные с небольшим количеством муки и жидким раствором столярного клея, дают вязкую мастику, легко и хорошо прилипающую к дереву (1 стакан муки, 20 стаканов древесных опилок и 1 плитка столярного клея; все это проваривается в воде, приготовляется густой раствор). Учащиеся на переклейке рисуют, например, человека (в натуральную величину), „выжимающего“ (поднимающего) значительного веса гирю; все мускулы напряжены; рисуют только контуры, преподаватель рисования вносит только поправки; получается фигура, полная напряжения, затем выпиливается эта фигура из переклейки, к ней приделывается подставка; затем... из указанной мастики учащиеся вылепляют мускулатуру всего человеческого тела, окрашивают подходящей масляной краской мускулы, сухожилия... и получается прекрасная модель и художественная работа“. Это для изучения человеческого тела, но можно аналогичные пути нарисовать себе во многих других областях. Другой формой лабораторной проработки могут быть, например, проверка учения о прорастании семени: учащиеся по группам или в одиночку проводят

прорастания отдельных пород семян в различных почвенных условиях, или в одних и тех же, сравнивая полученные результаты и восходя к общему учению. Приведем еще один пример. Учитель изучает с детьми современное строение СССР; после того, как намечен общий план и контуры, им предлагается заняться сравнительным чтением карты России и СССР, собственным черчением с выявлением всех особенностей, которые важны в ученическом географическом изучении, — внешних границ, частей отдельных крупных областей; районирование и т. д.

### 3. Исследовательский (эвристический) метод.

Познакомившись в общих чертах с лабораторным методом, мы теперь можем легко разобраться с тем, что представляет собой исследовательский метод. Это — тот же лабораторный и трудовой метод в современной его форме, но только с следующими особенностями: образовательное решение здесь не дается и не намечается непосредственно в глазах учащихся, а оно должно быть найдено собственной работой, собственным исследованием учащихся. Так как в этом случае выбрали для обозначения этого метода решения образовательной проблемы очень многообязательный термин „исследование“, взятый из науки, то приходится добавлять в пояснение, что в этом случае, конечно, создается в сущности некоторая фикция „исследования“. „открытия“ учащимся того, что они изучают как образовательный материал. Задачей руководителя в этом случае является подготовить всю обстановку и процесс работы так, чтобы „исследование“ и „открытие“ оказалось посильным, доступным. Не надо забывать при всем том, что научные сокровища и в реальной научной жизни большей частью не являются продуктом открытия отдельного лица. Выводы при этом не сообщаются, а они должны быть найдены самим учащимся: это система приемов, при которых учащиеся сами доходят до познания образовательного материала, до образовательного решения, но опять-таки активным путем, а не простым усвоением добытых другими результатов.

Как далеко проводится идея исследовательского метода, это видно из современных попыток использовать работу детей даже в серьезной обследовательской работе в связи с краеведением, — например, в учете хозяйственных сторон данного района, волости, села, в записи местного фольклор-

ного материала и т. д. Но все-таки нужно помнить, что в данном случае исследование имеет в виду не открытие нового, а самый исследовательский процесс и связанные с ним методические и педагогические преимущества, о которых мы много говорили в наших общих разъяснениях. В основном это всегда как бы „повторное открытие“. В этом случае широко в образовательных целях используется естественное стремление всех юных людей к новому, к самостоятельному решению („я сам“), к удовлетворению собственными силами вопросов „как, да почему“.

Влияние этого метода в воспитательном отношении, в отношении формальных навыков, умения думать самому, ставить вопрос и активно искать его решения необычайно велико. Не следует только исследовательский или эвристический метод (метод нахождения собственными силами) ставить в изолированное или исключительное положение. Это приводит не только к неосуществимым планам и разочарованию, но и воспитательно вредно, так как заставляет детей утрачивать понимание, что наука и культура являются плодом коллективных усилий не только в настоящем, но и в длинном прошлом. Недостатком неисторичности, непонимания такой историко-культурной, органической обусловленности часто типично страдают как раз представители так называемых точных наук. Надо учителю опасаться создать эту ограниченность спозаранку. Вопроса о том, можно ли из одного метода делать всеобъемлющий школьный метод, мы коснемся дальше.

Ясно, что в исследовательском методе будут свои этапы; учащемуся важно определить свою задачу, ему нужно идти систематическим путем в сопирании материала и наблюдении, т. е. иметь свою тему, важно не метаться в отдельных приемах при обработке собранного и наблюденного материала, уметь делать сводки, выводы и т. д. Этим уже намечается роль руководителя, который должен фактически не терять руководства работой и уметь давать во время помошь и указания, не нарушая чувства собственного пути и работы у учащихся.

Примерами исследовательской работы могут служить уже приведенные нами раньше примеры для иллюстрации лабораторного метода; но в них только меняется предварительная стадия, а именно: ставится только задача, а в остальном

в исследовательском методе учащийся идет сам и главное получает свои выводы сам. Ему, например, не дают в этом случае готовых положений относительно прорастания зерен, а он должен получить их сам. Таким образом на этом пути утрачивается или отпадает характер иллюстративности, а работа получает характер добывания выводов собственными силами.

Примеры можно было бы взять из области наблюдения учащимися за погодой для введения их в метеорологию, за домашними животными для построения зоологической теории, обследования жизни города и деревни для введения в область обществоведения и т. д.

Дальше в Дальтон-плане основные черты исследовательского метода повторяются, а потому мы можем здесь не приводить отдельных примеров. Частные формы применения исследовательского метода дают, конечно, специальная методика.

#### 4. Метод Дальтон-плана.

В Дальтонском методе, — он впервые сложился в американском городе Дальтоне в работе учительницы Елевы Паркхерст,— соединяются черты лабораторного и исследовательского методов вместе с целым рядом элементов трудовой, активной педагогики и особенно не узко образовательных, но и воспитательных мотивов. Сущность этого метода, тесно связанного с особой формой организации всей жизни школы, заключается в следующем:

а) Обстановка. В основном вся картина рисуется в следующем виде. В школе первые три года уходят на изучение, укрепление и автоматизацию процесса чтения, письма и элементарного счета в общем в обычной форме. Картина резко изменяется с того момента, когда дети, предполагается, овладели этим аппаратом, а именно: обычный класс и его обстановка уступает свое место лабораторно-кабинетской; в каждом классе лаборатории размещается какая-нибудь специальность — математика, физика, химия, литература и т. д.; здесь имеется все необходимое для лабораторных работ: столы, посуда, библиотека по специальности и т. д., так что каждый ученик может сам работать по интересующему его вопросу. Класс-лаборатория в этом случае открывает свои двери не для одной какой-нибудь группы, а в ней ведут свои работы все учащиеся разных групп, интересующиеся данным предметом.

б) Роль учителя. К этой перемене школьной обстановки во внешней стороне, в обстановке и функциях помещения присоединяется радикальная перемена в роли учителя: вместо обычных уроков, заставляющих учителя переходить из класса в класс и давать там уроки по своей специальности, учитель-специалист поменяется в роли заведующего в соответствующем его специальности классе-лаборатории и берет на себя функции консультанта, в основном подавшего свой совет и указания тогда, когда за ними к нему обращаются сами ученики; инициативу в этом отношении педагог-специалист берет на себя только в отдельных случаях, когда это по ходу занятий становится необходимым, например, когда ученик не умеет сам наладить работы или когда желательно объединение в группу, а сами учащиеся к этой мысли не приходят.

в) Организация образовательного материала. Не трудно теперь логически продолжить эту мысль и нарисовать себе перемену в функциях учеников. Школьная программа равномерно распределена по каждому предмету по годам, годовая по месяцам, при чем все распределение материала ведется так, что на каждый период падает логически оформленный, связный и по возможности цельный материал. Для этого материала составляется программа-конспект, несколько детализующая весь материал и в добавочных вопросах оттеняющая центр тяжести и направление в изучении материала. Равномерное распределение материала является очень существенным, так как только при этом условии возможно стройно провести тот учет, о котором будет речь дальше.

Все это распределение, приготовленное преподавателями, не является для учащихся принудительным материалом; они на предварительной конференции-совещании принимают участие в обсуждении плана распределения материала и путей к его разработке, так что перспектива целого и смысл его, как и его место среди других школьных наук, должны быть в общем ясны для питомцев школы.

г) Задания. Основной особенностью дальтонского плана является то, что, вместо обычных уроков, учащийся получает по каждому предмету определенное месячное задание под условием, что он предоставляет самому себе в ходе своей работы, но берет на себя обязательство к положенному

сроку выполнить проработку данного ему материала. Таким образом, между школой и учеником как бы устанавливаются договорные отношения.

д) Форма работы ученика. Получив месячное задание, учащийся дальше немедленно становится лицом к лицу с необходимостью начать точно учитывать свое время и суметь распределить толково весь месячный материал по неделям, дням и часам, руководясь той пояснительной программой-конспектом по каждому предмету, о которой мы говорили раньше. Теперь он может отправиться в любую лабораторию—класс, в какую он пожелает, и там он найдет необходимые ему книги, приборы и т. д., а также специалиста консультанта-педагога, к которому он и может обратиться за советом и некоторыми указаниями, если он находит это для себя нужным, т. е. вообще он остается в характере своей работы и в распределении своего рабочего времени свободным, хотя тут привступают затем и некоторые ограничения, как мы это увидим дальше. Проработав в одной лаборатории и наскучив данной работой, учащийся прерывает сам свою работу и затем переходит в другой класс-лабораторию и т. д. Но все время при этом предполагается, что он считается с величиной работы, которую ему надо проделать за месяц; если он будет работать без плана, то ясно, что при таких условиях он всей работы не выполнит или получится вообще кричащая неравномерность. Если ему самому составление плана оказывается не под силу, то он прибегает к совету педагога; вообще же он работу за месяц ведет на свой страх и риск.

Правильно учитывая и распределяя свое время, он может интересующему его предмету или теме отдать весь излишек своего времени, в то время как на предмет, не возбуждающий его особого интереса, он может отдать только минимальное количество работы, которое необходимо для выполнения официального задания. Далее, ему никто не навязывает метода работы, он получает некоторые советы и указания, но может варирировать их по своему и вырабатывать себе свои приемы и умение самостоятельно находить пути, самостоятельно отыскивать ответы на возникающие вопросы, что жизненно особенно важно.

е) Место уроков — конференций. Дальтонский план учитывает, что не все предметы поддаются в школе

такой постановке, некоторые из них требуют постоянного руководства. Уже предыдущий путь, описанный нами, предполагает, что время от времени созываются общие совещания-конференции, на которых обсуждаются неясные вопросы или достижения, представляющие общий интерес, и делаются дополнения и поправки. Но этого недостаточно. Такие предметы, как новые языки, связанные с произношением и своеобразной структурой языка, как пение, гимнастика, отчасти некоторые лабораторные занятия по естествознанию и т. д., — они, поскольку в них непроводим без ущерба для дела описанный нами принцип, проводятся в обычной форме под руководством педагога в часы после 12 ч. дня.

ж) Распорядок. Поскольку речь идет о распорядке на месяц своей работы, учащиеся являются как бы полными хозяевами своего дела. Но этим школа не отдается целиком во власть учащихся и их хорошего или дурного отношения к делу. Она живет в общем строгим, выдержанном распорядке: жизнь школы начинается с 8 ч. 45 м. утра точно и продолжается до 4 ч. Учащиеся не освобождаются от обязанности точного, аккуратного посещения школы. Они вольны в распорядке своей работы, но не в том, работать или не работать, пойти в школу или не пойти. В этом смысле в их распоряжение в Америке отдается время от 8 ч. 45 м. утра до 12 ч., как „свободные“ часы, т.-е. они должны быть использованы в соответствующих лабораториях для выполнения заданий, взятых на свою ответственность. От 12 ч. до 12½ ч. время уделено собраниям, школьным комитетам и т. д. От 1 ч. до 2 ч. дня время обеда, а затем послеобеденные часы отведены для уроков, для занятий искусством, спортом, занятий с групповым характером и т. д.

з) Место коллективного труда. Дальтонский план в основном, таким образом, идет по пути индивидуального пространства. Но в нем делаются попытки и социального порядка. Так, учащиеся по лабораториям при наличии одинаковых интересов, сходного характера работ и, если это желательно по существу дела, могут объединяться временно сами в маленький коллектив или же в нужных случаях это объединение берет на себя сам педагог. Кроме того, на конференциях, на уроках, которые проходят обычным классным путем, дети сознают и ощущают свое групповое единство, а самоуправление в школе, проводимое на широких основах,

должно воспитывать социальный характер. Невыполнение заданий приведет к тому, что отставший немедленно ощутит тяжелые школьно-социальные следствия своей нераспорядительности или лени.

и) Проверка. Но в школе существует не только обязательство аккуратно посещать школу и лаборатории, но ученик поочередно сдает руководителям недельные отчеты о своей работе во время выполнения задания, а затем, когда задание выполнено, оно также проверяется специалистом-педагогом, который и решает, может ли учащийся взять новое месячное задание. Интересно отметить, что оценка достигнутых результатов производится не сравнительно, как это неизбежно получается в классе, а индивидуально и безотносительно, что способно в известных отношениях действовать в сторону значительного повышения требований.

к) Графический учет. Но и в самом процессе работы в сущности проводится строгая отчетность с помощью своеобразного графического учета в трех видах. Это карточки разного цвета для разных классов. Первая карточка это („подрядная“) учетная карточка самого ученика (см. карт. 1), соответствующая его месячному заданию. На оборотной стороне помечается перечисление взятых им на себя заданий, лицевая же сторона дает ему вертикальной линией возможность учитывать каждый день свою работу. „Карточка разделена на вертикальные графы, по одной для каждого изучаемого предмета. Горизонтальными линиями эти графы разделены на 4 ряда, каждый ряд соответствует недельной работе подряда; таким образом, каждый квадрат на карточке представляет недельную работу по каждому из изучаемых предметов. Эти квадраты, в свою очередь, разграфлены на 5 горизонтальных рядов, каждый ряд соответствует работе одного дня по предмету квадрата... Перед уходом ученик просматривает сделанное и приходит к заключению, что он сделал, например,  $\frac{3}{5}$  недельной программы; на карточке в графе данного предмета он проведет вертикальную линию через первые три деления квадрата первой недели“... Что касается учета для учителя, то „мисс Паркхерст вводит для лаборатории классную учетную графику (см. карт. 2), по которой учащийся в любой момент может судить, какая часть подряда выполнена каждым учеником. Для каждого класса, пользующегося какой-нибудь лабораторией, выве-

Kapm. I.

### **Карточка заданий („подрядная“).**

Фамилия	Возраст	Число под- ряда по по- рядку	Дата начала работы		№ недель	№ дней
Адрес	Класс		Дата окончания работы			
4-я неделя						
3-я неделя						
2-я неделя						
1-я неделя						

Kapit. 2.

## Лабораторная карта класса.

Карт. 3.

## Лабораторная мерка.

	День окончания подряда.	Сэкономленные дни.	Потерянные дни.	НЕДЕЛЬНАЯ ГРАФИКА				
20								
19								
18								
17								
16								
15								
14								
13								
12								
11								
10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								

шивается на стене особая карта с вертикальными графиками для каждой недельной программы и с подразделениями на каждый день. Фамилия детей данного класса заносится одна под другой с левого края карты. Для каждого ученика служит горизонтальная графа. В этой графике перед уходом из лаборатории ученик отмечает горизонтальной линией количество выполненной работы... По этой карте учитель сразу видит, какую часть подряда ученик выполнил по тому или другому предмету". „Третий тип учетной карты, употребляемой в школе мисс Паркхерст (см. карт. 3), это так называемая лабораторная мерка. Это тоже для учителя метод учета, который ведется детьми. Здесь учитывается количество среднего времени, необходимого каждому ребенку в классе для выполнения его подрядов. В этой графике имена детей пишутся внизу вертикальных граф на большом листе бумаги. Двадцать горизонтальных граф представляют работу 20 дней по каждой программе или подряду. Когда

работа ученика принята учителем, ученик отмечает прописанное в своей графе вертикальной линией, покрывающей размер сделанной работы, как и на лабораторной графике" (из Дьюи).

л) Ограничения. Дальтонскую организацию школы можно было бы рассматривать, как ту форму трудовой школы, которая на теоретическом пути, в среде образования является своего рода апофеозом самодеятельности ученика, укрепления его инициативы, активности и всестороннего самоопределения. Все это, конечно, имеет огромное положительное воспитательное и образовательное значение. Здесь как будто проводится в жизнь старая, еще Гербартом подчеркнутая мысль, что ученика надо поставить в положение исследователя. „Ученик-исследователь“ — этот лозунг, повторяемый и сторонниками Дальтонского плана, тем не менее имеет две стороны: одна требует для него простора, другая — проверки, строгого критерия проверки.

Крупным недочетом дальтонского метода является то, что он оставляет мало простора фактору огромной оживляющей мощности: это — *коллективный* труд, — не общая комната, хотя бы она называлась лабораторией, а именно общий, социально организованный труд. Весь план, строго проведенный, выдвигает тяжелую опасность школьной атомизации и индивидуализма, доведенного до крайности. Этого не устраивает и тот факт, что там и сям делаются попытки организовать групповые работы; основной путь здесь это — путь атомизированный, заставляющий опасаться, что целый ряд социальных стимулов, важных и в воспитательном отношении, отпадает совершенно.

Это пренебрежение к социальным факторам нашло своеобразное отражение в другой отрицательной стороне: на этом пути индивид должен дать максимум усилий; лучшие, освобожденные от отягощения более слабыми, пойдут быстрее и глубже вперед. Между тем школа не должна лишать более слабых учеников той социальной подбадривающей помощи, которую вносят с собой и собой более сильные, никто не должен устранять момент соревнования в объединенной социальной среде. Отбор сильных совершался и будет совершаться всегда, но это должно происходить не в форме атомизации и вырывания из среды, а в виде живого взаимодействия.

Далее при характере работы в Дальтонской организации повышается чувство собственной ответственности, напряженности и беспокойства за итоги, которые могут без достаточной социально уравновешивающей среды превратиться в огромный утомляющий фактор. Все эти опасения особенно повышаются на фоне детей нашей эпохи и наших переживаний, — детей, на слабые плечи которых легли все тяготы бурной эпохи. Их утомляемость, чувствительность и т. д. несомненно очень повысились и требуют к себе очень бережного отношения, а дальтонский принцип предоставляет их здесь самим себе; меж тем классовая или коллективная работа могла бы в этом случае в смене напряжения, в распределении ответственности, в чувстве солидарности принести оживление.

Основной предпосылкой всякой школы, особенно Дальтонского метода, возлагающего на учащихся огромную ответственность, является предположение соответствующих объективных условий в виде народного характера, общественных здоровых нравов и навыков, развитого социального характера и т. д. Вся окружающая жизнь взрослых должна дышать точностью, сознанием долга, чувством моральной и общественной ответственности, солидарности и т. д.

В этом отношении приходится отметить, что наш быт во многом не поддерживает полное проведение в чистом виде Дальтон-плана.

Выводы. Тем не менее при всех ограничениях нужно признать, что в этом методе дается интересная форма решения образовательной проблемы и интересный метод привлечения образовательного материала самим учащимся в самодеятельной форме. В общем итоге нужно констатировать, что если Дальтон-план по бытовым условиям нашей жизни и отчасти по существу не проводим в неограниченной форме, то он представляет огромную ценность как методический прием, которым можно и должно очень широко пользоваться в самых разнообразных случаях и в большинстве трудовых методических систем. воспитательное воздействие его нужно признать во многих отношениях просто незаменимым. Особенno нужно отметить его как богатейшее средство не только для культуры таких сторон характера, как выдержка, инициатива, самодисциплинированность, но и в отношении формальной культуры ума,

воспитания точности, умения обдумывать свои планы и действия, организовать свою психику и т. д.

Наконец, из всего характера Дальтон-плана видно, что его нельзя ставить в положение абсолютного средства, исключающего другие методические пути.

### 5. Сократическо-диалектический метод.

Коротко отметим метод, который широко практикуется в школах и теперь, но который не выявлен отчетливо как в своих нынешних формах, так и в своем названии. Мы называем его сократическо-диалектическим по его историческому прообразу, который дал ему Сократ в глубокую старину в своем философском учении. Этот метод решения образовательной проблемы заключается в том, что за исходный пункт всей работы берется первое определение или констатирование, которое дает сам учащийся. Роль руководителя в данном случае сводится к тому, чтобы выдвинуть в ясной и настойчивой форме известный нужный образовательный вопрос — проблему, которая бы оказалась близкой и интересной для учащегося. Когда учащийся дал свой первый ответ, хотя бы в самой необдуманной форме, тогда в форме собеседования и взвешивания различных возможностей руководитель выдвигает в виде живого обсуждения новые возможные определения и мысли по тому же предмету, но так, чтобы или довести данную вначале мысль до абсурда, или же чаще всего так, чтобы стали друг против друга две контрастные возможности, между которыми и надо выбирать, чтобы найти истину. Руководитель в этом случае только наводит на ответ соответствующими вопросами, выдвиганием противоречащих сторон и явлений; внешне он только спрашивает. Как известно, Сократ даже делал вид, что он только учится, что он сам ждет ответа от своего собеседника, а дальше он, убедившись в абсурдности начального определения, ищет совместно со своими учениками.

Это яркий путь взвешивания контрастов и противоречивых возможностей. Он весь построен на исканиях, на допущении в начальном пункте колебаний и сомнений, т. е. на ощущении проблемы, что так подчеркивает и ценит современная методика. Когда работа мысли получила таким образом исходный толчок, когда идет учет всех возможностей, которые сводятся к основным двум возможностям: или

одно, или другое, и с внешней стороны это решает сам ученик. Таким образом у него сохраняется чувство собственной умственной активности, что необыкновенно ценно.

Этот метод называется также диалектическим. Понятие диалектики обозначает, с одной стороны, искусство обсуждения, а с другой—оно обозначает движение мысли через противоположности. Это величайший рычаг мысли; когда-то еще Гераклит утверждал, что спор (т. е. противопоставление противоположных возможностей) есть отец всех вещей, в том числе и истины. Это таким образом путь раскрытия образовательной проблемы через противоположности, чтобы в конечном пункте получить непротиворечивое единое положение,— классический путь от тезиса (исходное положение), через антитезис (противоположное положение) к синтезу (завершающему и объединяющему обе возможности положению путем устранения противоречий).

Нужно с педагогическо-методической точки зрения отметить, что сократическо-диалектический метод может дать очень благоприятную возможность использовать ту особенность детей, что они особенно живо откликаются в своем понимании и реакциях на контрастные положения. Так настоящее представление о большом они лучше всего усваивают на фоне маленького; высоту животного, предмета и т. д. лучше всего воспринимают, когда рядом им демонстрируется другая крайность,— низкое, малое. В целом ряде геометрических доказательств этот путь от противоречия также нашел свое отражение. Его можно с успехом констатировать в большинстве методических путей, где не идут голым догматическим путем, — путем простого усвоения готовых результатов.

Примерами этого рода полна вся школьная жизнь. Напомним, что Сократ спрашивал, например, о том, что такое храбрость, и получал в ответ, что храбр тот, кто ничего не боится; тогда он спрашивал дальше, признается ли таким образом храбрым тот, кто не боится лечь (возьмем пример из нашей действительности) под колеса вагона; есть ли разница между храбростью и безразсудством и безумием? Рядом примеров он показывает, что первое определение покрывает и эти последние явления. Так шаг за шагом он приводит вопросами и указанием на противоречие факты к тому, что его собеседник останавливается на мысли, что

что храбр тот, кто знает, чего следует бояться и чего не следует. Циник Диоген, когда человека определили как двуногое существо, сократически-диалектически не споря, просто показал на птицу, а когда стали утверждать, что человек это существо двуногое и без перьев, он принес с собой обицпанного петуха и пустил его ходить перед спорящими сторонами. Так шаг за шагом отпадали одни признаки и приходилось вводить новые, пока не нашли удовлетворительное решение.

В образовательном процессе нужно помнить, что это средство не носит исключительного характера, оно, однозначно используемое, может создать чувство мучительных усилий там, где можно обойтись без этого. Форма беседы-спорта, выявления противоположностей хороша как смена, но она никогда не должна вырождаться в расточительную растрату времени и сил; нужно ясно понимать, что в известных этапах логика вещей и положения совершенно ясно требует иного пути.

#### **6. Догматический метод**

Среди методов, связанных с трудовой школой, казалось бы, совершенно не должно быть места догматическому методу, т.-е. такому пути работы, когда учащимся просто сообщается готовая теория и им остается только усваивать и удовлетворяться результатами, добытыми чужим умом, — результатами, которые признаны объективными. Нет сомнения, что путь этот в чистой его форме отжив. Но сказать, что в трудовой школе вообще нет места ему ни в какой форме, это значит закрыть глаза на действительность и плохо понимать наши задачи и ход образовательного процесса. Между тем новая методика и новые методы рисуются часто именно в такой форме исключения всяких следов догматического сообщения и обучения. Отчасти этим именно и объясняется то, что у многих получилось впечатление, как будто современная трудовая школа отказывается учить, а оставляет учащимся возможность только учиться, что она вообще не дорожит объективными знаниями, а ей важен только метод и то, что приобретает сам юный человек. Поэтому посвятим несколько слов и догматическому методу в пределах трудовой школы.

В основном нужно твердо установить, как мы видели во всем нашем изложении, что современная школа ради-

кально отошла от догматических путей. Но это положение не следует доводить до абсурда. Догматический метод отрицается как метод в целом, чистом его виде, но он необходимо остается как методический прием, иногда с широким применением.

Надо ясно отдавать себе отчет в том, что учащийся не может все найти сам и нуждается в опыте и достижениях прошлых поколений и современных коллективных научных и культурных сил. Думать иначе было бы непростительной наивностью. Прежде всего это было бы вредно воспитательно: у юных людей в области образовательного процесса не воспитывалось бы понимание того, что наука и культура вырастают в совместных длительных и устойчивых коллективных усилиях, а не только в форме открытия и изобретения отдельным человеком, что также нельзя терять из виду. Таким образом уже социально воспитательный мотив должен учить юных людей тому, что они стоят на плечах других поколений и сами передадут свои достижения дальше. Это чувство и понимание своей социальной ответственности и своей социальной включенности должно быть культивируемо в школе необходимым образом.

Но с дидактической точки зрения, с точки зрения учения и метода без догматических приемов обойтись нельзя. Мы только стремимся обосновать это желание выучить, знать, а когда это желание создано, тогда нет оснований бояться догматического приема там, где в нем есть необходимость. Из педагогической психологии мы знаем, что чувство свободы и самодеятельности не нарушается у юных людей, когда они берут на себя механический или догматический путь или даже подневольное положение (в игре) добровольно или с пониманием его смысла. Поэтому догматический прием никогда не должен быть началом, а он должен вытекать из необходимости, оправдываемой существом дела в глазах учащихся и понятной им.

Такая необходимость может встретиться часто в работе. В комплексе, в проекте, в Дальтон-плане и пр. методах он сам может добиться известных результатов своей работы, а дальше встает неизбежно вопрос об объединении всего образовательного материала в стройную систему знаний, — от этого современная школа также не может отступить ни в каком случае. Но тут неизбежно окажется, что для системы

будет не хватать целого ряда звеньев; их придется вставлять и давать учащимся в готовом виде, — догматически. Было бы невероятно странно, заставлять юных людей начинать все каждый раз от сотворения мира. И детей нельзя заставлять проделывать длинным, окольным путем то, что они могут взять проще: иначе новые методы превратились бы в изолированное средство истязания учащихся.

Но не только для образования системы нужны будут догматически преподанные сведения, а они совершенно необходимы и в самом деятельном процессе работы учащихся. Они то и дело должны будут усваивать те или иные готовые знания. Ясно, что когда потребность в навыках мотивирована в глазах детей, и желание овладеть ими обеспечено, дальше должен пойти отчасти догматический путь их изучения. Если дети сами опытно разобрались с тем, что произошло с бутылкой, наполненной водой, плотно закупоренной и выставленной на мороз, то было бы странно, если бы они остановились на этом опыте и не делали общих выводов и не вошли бы в соответствующий расширенный отдел физики, где речь шла бы вообще о законах расширения тел и т. д. В каждом опыте и акте приходится опираться на опыт и достижения прошлых поколений, — на эту своеобразную социальную память, а добывшее своим опытом опять-таки включать в общую систему.

И в современных методах работа памяти и путь усвоения всецело не становятся излишними, — они только должны быть 1) оправданы, 2) введены в соответствующие границы и 3) поставлены в подчиненное положение. Таким образом догматические приемы не исключаются, а включаются в другие более объемлющие методические формы.

**7. Проблема усвоения и навыков.** Таким образом в трех методических стадиях мы получаем полный образовательный процесс: поставлена образовательная проблема, дан соответствующий материал и осуществлено решение. В итоге должно получиться не только понимание, но и умение, и знание. И вот тут возникает вопрос, гарантируют ли все эти методы полное усвоение настолько, чтобы не нужно было других путей? Нет никакого сомнения, что на этих путях на почву органического интереса и живой работы усвоение найдет для себя наиболее благоприятную почву; но всетаки преподавателю нужно совершенно ясно отдавать себе отчет,

что все эти пути не только не устраниют упражнения в навыках, прямую работу над запоминанием того, что не успело или по сложности не могло обычным путем закрепиться, но они самым существом дела и ходом работы, а также взаимоотношениями в труде требуют такой собственной работы учащихся в области навыков, закрепления проработанного материала.

Что касается путей такого упражнения и закрепления, то здесь можно указать ряд путей. Все они так или иначе будут сводиться к принципу повторения. На первом месте здесь стоит прием решения аналогичных задач и казусов, которые дают учащемуся возможность каждый раз в новой форме проделать по существу одно и то же упражнение, повторить нужный процесс, например, измерения, построения, разбора литературного источника и т. д. Очень цenna в этом отношении практика, которая ходом работы заставляет повторно восстанавливать нужный материал. Далее необычайно цены приемы собственного изложения учащимися проработанных итогов устно и письменно; это позволяет им не только лучше запомнить, но и вообще яснее охватить все целое и итоги своей работы. Наконец, нужно сказать, что во всех стадиях работы периодически должны будут подводиться итоги по книге-учебнику в виде систематической сводки, особенно на путях комплексной системы и родственных ей способов работы. Здесь нет нужды страшиться и прямого заучивания, — последнее есть зло только тогда, когда оно выступает вначале, немотивированно, до проработки; оно в этом случае естественно становится трудным и отягощает и часто притупляет. Когда же оно идет в форме подведения итогов проработки, то тогда оно вполне мотивировано и в глазах самого учащегося; это тем более, что сами современные методы таковы, что они в итоге требуют закрепления, чтобы можно было идти без помехи дальше. Как должно идти это прямое запоминание, это уже не дело методики, а вопрос педагогической психологии, техники и экономики запоминания, вообще организации собственной работы учащихся. К сожалению, для них еще методики не написано, а в ней чувствуется большая нужда.

## Гл. XI. Новые методы и возможность их совмещения.

**1. Другие методы.** Обзор методов можно было бы расширить значительно. Мы далеко не охватили их полноты. Но в общей методике нет в этом особой нужды, так как нам необходимо было в данном случае познакомиться с общими принципами и формами и их образцами. Здесь можно было бы еще назвать историко-генетический метод решения образовательной проблемы, когда учащиеся проходят проблему так, как она в ее решении созревала исторически, от простого к сложному; так можно в физике, механике начать с простейших орудий и пройти к сложным современным машинам; можно в изучении архитектуры начать с шалаша и подойти к сложным современным постройкам, и т. д. Можно было бы также указать на аккордный метод, конструктивный, синкретический, концентрический и т. д., но они нам не дают ничего принципиально нового.

**2 Методы и возможность их совмещения.** Из того что мы обсудили до сих пор, совершенно ясно вытекает, что нет никаких оснований абсолютизировать какой-нибудь отдельный метод, и догматически стремиться во имя методической последовательности выполнить все по одному методу. Этого не допускает не только различная природа материала, но и индивидуальность живой трудящейся среды. И здесь нужно умение разумно приспособляться и критическизвешивать; метод никогда не должен становиться путами. Так, если при работе по трудовому комплексу выявится жгучий устойчивый интерес к какому-либо систематическому изучению, было бы педагогически губительно,—не покидая незаконченным своего дела,—не воспользоваться этим интересом, хотя работа в нем пойдет по иному методу. Лучший метод все-таки тот, который при сохранении общего плана и единства ведет наилучшем путем, — кратчайшим и наиболее плодотворным и интересным для юных людей, — к поставленной образовательной задаче. Безотносительно же сказать, что тот или иной метод заслуживает предпочтения, значит не считаться с конкретными условиями.

Длительность применения отдельного метода определяется таким образом существом дела. При том может явиться часто необходимость прибегать к синкретическим формам, когда различные методические формы перекрещиваются или

перемежаются. Так в комплексе всегда вырастает потребность в методе проектов или в заданиях по Дальтон-плану; Дальтон-план ясно представляет собой постоянное употребление лабораторно-исследовательских методических форм.

При всем единстве образовательной задачи в ней, как мы видели, нужно с педагогическо-методической точки зрения различать различные стадии, как введение проблемы, введение образовательного материала и решение. Таким образом в разных стадиях могут понадобиться различные методические формы. В этом отношении никогда не следует терять гибкости и горизонтов. То, чего при этом следует избегать, это методической расплывчатости, метания, но это опять-таки другая крайность. Такая гибкость особенно важна в современных методах потому, что берется жизненный материал, а он сложен: он часто в его отдельных сторонах относится к разным научным областям и, естественно, может требовать разной методической обработки. Более строгое выдержанное методическое единство возможно легче провести при системе отдельных учебных предметов с четкими границами, как это было в старой школе.

**3. Метод введения новых методов.** Из всего нашего изложения должно быть ясно, что метод затрагивает разные стороны и сам вытекает из сложной обстановки. Поэтому естественно, что он в своей плодотворности зависит от многих условий, на которые мы указывали. Особенно отметим здесь его зависимость от поддержки всего быта и от субъективного отношения к нему живой работающей среды. Поэтому при введении нового метода следует по существу начинать не только со школы и учащихся, а необходимо расположить к новому методу родителей, частный быт, -- по меньшей мере важно заручиться невмешательством. Это тем более необходимо, чем более нов и непривычен новый метод. Иначе учитель будет терпеть неудачи и с ходом им методом, потому что его будут подрывать вне школы в глазах учащихся и этим понижать работу.

Само собой разумеется, что и учащимся надо внушить положительное отношение к новому методу. Без их доверия и интереса работа не пойдет. На эту благоприятную организацию психики стоит потратить усилия, прежде чем ити вперед. От этого не следует освобождать себя и в отношении младшего школьного возраста: и им стоит пояснить

метод по крайней мере в его доступных частях. Ясность представления об общих контурах пути, по которому придется идти, является важным благоприятствующим обстоятельством. С другой стороны, прямая враждебность учащихся или частного быта (семьи) к новому предполагаемому методу может повести к тому, что придется временно от него отказаться, даже если он вам кажется очень ценным. Надо предварительно преодолеть это враждебное отношение, иначе работа не пойдет. Вот почему учителю рекомендуется при введении нового метода провести в пользу его некоторую пропаганду.

Это необходимо и с точки зрения организации работы учащихся. При введении нового метода, естественно, должны будут принять соответствующий характер и собственные работы учащихся. Наставления относительно форм этой работы, к сожалению, остаются у большинства учителей вне поля их зрения, а между тем это педагогически неправильно: учащимся следует пояснить, как наиболее целесообразно организовать свою работу, как читать книгу, как запоминать, как распределять свое время и т. д.—это те итоги, с которыми учитель должен быть знаком из педагогической психологии и педагогики.

**4. Памятка учителя.** В заключении для общего резюме приведем своего рода учительскую памятку, как она нам рисуется по существу дела:

1. Верь максимально в силу естественности, искренности и простоты.
2. Не будь догматиком, умей признать истину, если она и не по душе тебе.
3. Стой всегда лицом к жизни и будущему, чутко учитывая жизнь.
4. Помни, что ты не только учитель, но всегда и воспитатель.
5. Не забывай, что за тобой всегда следят наблюдательные и ревнивые глаза.
6. Держи себя так, чтобы ты мог служить образцом и примером.
7. Стремись прежде всего загореться сам тем, что хочешь зажечь в твоих учениках.
8. Стремись заставить говорить само дело за тебя.

9. Не показывай, что хочешь убедить лицо, — ты легко вызовешь сопротивление из упрямства или самолюбия.
10. Говоря о прошлом, не забывай оставлять мост к настоящему и просвет к будущему.
11. Стремясь к будущему, не игнорируй прошлого и не теряй из-под ног почвы настоящего.
12. Стремись создать благоприятное отношение к себе, своим целям и методам в окружающей среде, школьной и внешкольной.
13. Укрепляй связь с общественной средой и семьями твоих учеников.
14. Не упускай того, что может быть в школе активно показано и сделано.
15. Не делай в образовательной работе за учеников того, что они могут сделать сами.
16. Не отказывай в помощи учащимся, когда этого требует существование дела.
17. Цени требовательность прежде всего к себе самому, а затем и к твоим ученикам.
18. Стремись в образовательной работе к цельности и полноте и у себя, и учеников; в конкретном не забывай об абстрактном, а в абстрактном ищи конкретной перспективы.
19. Помни, что не педагог слуга метода, а метод слуга педагога.
20. Стремись к тому, чтобы у учащихся было меньше нужды в тебе, но не забывай, что ты им всегда нужен.
21. Стремись к тому, чтобы в твоей школе и в твоей работе всегда чувствовалась настоящая жизнь.

## О ГЛАВЛЕНИЕ.

Смр.

<b>Глава I. Необходимость метода:</b> 1. Стремление к экономии мысли и действия у человека. — 2. Метод, как способ экономии. — 3. Значение метода . . . . .	5
<b>Глава II. Метод, его определители и понятие:</b> 1. Неслучайность метода. — 2. Отличие метода от отдельного приема. — 3. Метод, как система приемов. — 4. Различные источники возникновения метода. — 5. Метод и цель. — 6. Время и опыт прошлого, как источник метода. — 7. Метод, как кратчайший путь к цели. — 8. Метод преподавания и метод науки. — 9. Методология наук, как методика. — 10. Ценность методологии наук для усвоения методики. — 11. Необходимость различия путей возникновения науки, метода самой науки и метода преподавания этой науки. — 12. Наука и научный предмет в школе. — 13. Конкретные условия и их влияние на метод. — 14. Метод и структура времени. — 15. Метод и власть быта и фактических социальных условий. — 16. Метод и структура времени. — 17. Метод и народность. — 18. Метод и психология и интересы учащихся. — 19. Метод и наука учителя. — 20. Метод и ритм. — 21. Понятие метода. — 22. Педагогические разветвления понятия метода. — 23. Проблема методики . . . . .	10
<b>Глава III. Относительность значения методов:</b> 1. Абсолютный единый метод и его возможность. — 2. Относительное значение всякого метода. — 3. Относительность метода преподавания. — 4. Изменения, вытекающие из обстановки. — 5. Изменения, вытекающие из предмета и материала. — 6. Изменения, вытекающие из живой работающей среды. — 7. Борьба с рецептурностью. — 8. Ценность готовых навыков и приемов. — 9. Ценность общеметодических основ. . . . .	30
<b>Глава IV. Служба метода:</b> 1. Экономия усилий. — 2. Надежность результатов. — 3. Возможность повторного достижения. — 4. Метод и его воспитательно-образовательное воздействие. — 5. Метод и его жизненная роль. — 6. Метод и интерес. — 7. Метод и дисциплина. — 8. Метод и педантизм. — 9. Метод планирования и метод выполнения. . . . .	41

**Глава V. Современные общие требования к методике:**

1. Требования к человеку, вытекающие из современной социальной среды. — 2. Индивидуальная и социальная связность. — 3. Требования активности и трудовой пригодности. — 4. Требование самостоятельности, самодействия и критицизма. — 5. Требования волевой и умственной устойчивости. — 6. Требование виртуального богатства. — 7. Требование исследовательской черты и пытливости. — 8. Требование большой приспособляемости. — 9. Требования от науки. — 10. Требования, вытекающие из интересов самого индивида. — 11. Требования чувства жизни и поэзии. — 12. Самоценность отдельных периодов жизни.

50

**Глава VI. Современные общие методические требования:**

1. Историческая параллель. — 2. Условие жизни. — 3. Связь с жизнью. — 4. Поддержка быта. — 5. Поддержка семьи. — 6. Воспитывающее обучение. — 7. Организация психики. — 8. Мобилизация всего человека. — 9. Естественность. — 10. Соответствие природе юных людей. — 11. Органическая обоснованность. — 12. Движение. — 13. Активность. — 14. Самодействительность и самостоятельность. — 15. Целенаправленность. — 16. Сознание и ощущение проблемы. — 17. Исследовательская пытливость и практические перспективы. — 18. Многосторонний интерес. — 19. Персональное увлечение. — 20. Эмоциональная увлекательность. — 21. Успех и чувство преодоления. — 22. Индивидуализация. — 23. Достижимость. — 24. Законченность в цельности. — 25. Закрепление делом. — 26. Воспитание критической самостоятельности. — 27. Коллектив в роли побудителя к критицизму. — 28. Правила постепенности и нарастающей сложности. — 29. Требование ритма в методе. — 30. Жизненная простота. — 31. Конкретность. — 32. Метод и книга.

59

**Глава VII. Классификация методов:** 1. Методический иллюриализм —

2. Условность классификации. — 3. Возможность классификации. — 4. Учение-образование как собственная потребность. — 5. Школа как организованная жизнь. — 6. Труд как цель и воспитательно-образовательный фактор. — 7. Проблема нетрудовых приемов. — 8. Трудовая школа как общая основа современных методов. — 9. Общие методические формы: анализа и синтеза. — 10. Общие методические формы: дедукция и индукция. — 11. Борьба рационализма и эмпиризма в методике. — 12. Классификация по проблеме, материалу и выполнению. — 13. Индивидуальная, коллективная и смешанная форма труда.

92

**Глава VIII. Методы введения образовательной проблемы:** 1. Коренное значение введения учащихся в проблему. — 2. Метод проектов. — 3. Метод жизненно-трудовых узлов.

106

**Глава IX. Методы введения образовательного материала:**

1. Развообразие методов. — 2. Метод тем. — 3. Комплексный метод. — 4. Экскурсионный метод. — 5. Краеведческий метод.

6. Политехнический метод введения образовательного материала.	124
<b>Глава X. Методы решения образовательной проблемы:</b> 1. Трудовой метод решения образовательной проблемы.—2. Лабораторный метод.—3. Исследовательский (авристический) метод.—4. Метод Цальтон-плака.—5. Сократическо-диалектический метод.—6. Догматический метод.—7. Проблема усвоения и навыков	150
<b>Глава XI. Новые методы и возможность их совмещения:</b> 1. Другие методы.—2. Методы и возможность их совмещения.—3. Метод введения новых методов.—4. Памятка учителя	170