

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

З. М. ТАМБИЕВА

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ
П. Ф. КАПТЕРЕВА

АВТОРЕФЕРАТ
ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ
КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

*Научный руководитель —
член-корреспондент АПН РСФСР,
доктор педагогических наук,
профессор В. З. СМЕРНОВ*

Петр Федорович Каптерев (1849—1922) был крупным педагогом конца XIX и начала XX вв., чутко реагировавшим на нужды русской педагогической теории и практики.

Он преподавал во многих учебных заведениях С.-Петербурга и был активным деятелем ряда педагогических объединений. Его выступления на педагогических съездах, книги и статьи о задачах народного образования и необходимости его реформы находили живой отклик в среде учительства. По инициативе Каптерева и под его руководством как главного редактора было предпринято издание «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», что имело не только педагогическое, но и общественное значение. Он автор большого числа крупных работ по психологии, истории и теории педагогики и многочисленных статей, рецензий, отзывов на труды отечественных и зарубежных педагогов. Особенно большое значение имели его работы по дидактике.

К сожалению, в советской историко-педагогической литературе о Каптереве написано мало. О нем кратко говорится в учебных пособиях по истории педагогики (Е. Н. Медынского, Ш. И. Ганелина и др.) и в нескольких небольших статьях (П. Н. Шимбирева, П. М. Кузьмина и В. Химича). Освещение деятельности Каптерева в области психологии дал в общих чертах Б. Г. Ананьев. В последние годы некоторые его педагогические воззрения получили характеристику в трудах Ф. Ф. Королева и И. В. Чувашева, а также М. А. Данилова.

Но до сих пор нет ни одного исследования, специально посвященного рассмотрению педагогических взглядов и деятельности П. Ф. Каптерева. Автор данной работы ставит своей задачей проанализировать его дидактические взгляды, выявить то прогрессивное и ценное, что оказало влияние на развитие отечественной педагогики и в какой-то мере не потеряло своего значения для наших дней. Разумеется, мы далеки от мысли, что наша работа является исчерпывающей и безупречной. Для этого недостаточно усилий одного исследователя, ибо в дидактических трудах Каптерева поставлено много сложных вопросов, к которым он подходил в разных аспектах — психологическом, теоретико-педагогическом, историческом и философском. Свою работу мы рассматриваем лишь

как известный шаг по пути исследования богатого педагогического наследия Каптерева.

Работа состоит из введения, 4-х глав и заключения. В главе I дано краткое освещение общественно-педагогической деятельности Каптерева. Глава II посвящена раскрытию сущности, целей и задач педагогического процесса; в ней три параграфа: 1) Саморазвитие как основа образования, 2) Материальное и формальное образование, 3) О педагогическом идеале. В главе III изложены взгляды Каптерева на содержание образования. Она состоит из 3-х параграфов: 1) Состав общеобразовательного курса школы, 2) Связность и объединенность общеобразовательного курса, 3) Единство и разнообразие общеобразовательного курса. Глава IV называется «Методы и организация обучения», в ней также три параграфа: 1) Особенность педагогического метода, 2) Формы педагогического метода, 3) Учитель. Итогам исследования посвящено заключение, в котором сделаны обобщающие выводы.

* *
*

На педагогические взгляды П. Ф. Каптерева оказали сильное влияние прогрессивные общественно-педагогические воззрения 60-х годов XIX в. Он поддерживал, раскрывал, иногда углублял и энергично пропагандировал педагогические идеи К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. А. Добролюбова, Л. Н. Толстого и др. Формированию его педагогических воззрений способствовало и наследие мировой педагогики XVII—XIX вв. Он обобщал школьную практику и внимательно следил за педагогическими веяниями своего времени, а также за состоянием и развитием всех наук, имеющих отношение к педагогике.

Деятельность Каптерева начиналась в условиях толстовско-дедяновской реакции 70—80-х гг. XIX в., душившей все прогрессивное и живое. Каптерев наряду с другими передовыми педагогами как бы принял «эстафету» из рук «шестидесятников» и пронес ее через мрачные годы. Однако нужно отметить, что общественно-политические взгляды революционных демократов не были восприняты Каптеревым, хотя они и возбуждали у него известное критическое отношение к существовавшему политическому строю. Он как и многие другие интеллигенты того времени находился во власти просветительских иллюзий и буржуазного либерализма. Критически высказываясь о существующем режиме, он, однако, не поднимал вопроса о необходимости коренного изменения его социально-экономических основ, а ограничивался довольно туманными высказываниями о необходимости некоторых реформ. Общественно-политическое кредо Каптерева достаточно

ясно выражено в его словах: «... нет никакого сомнения в том, что если Россия будет всесторонне прогрессировать, то это будет возможно лишь путем улучшения народного образования и, в частности, народной школы»¹.

Каптерев неоднократно критически высказывался по поводу политики царизма в области народного образования. В 1905 г. он прямо писал, что эта политика пронизана стремлением «к господству одних классов над другими, т. е. высших над низшими, она исходит почти целиком из эгоизма высших классов, а не из научных основ»². И позже он открыто заявлял, что самодержавие является противником народного просвещения — «правительство и бюрократический правительствующий класс не желают распространения народного образования, сознательно и намеренно поддерживают народное невежество, боясь просвещенного народа вследствие крайнего неблагоустройства всей государственной жизни, всех ее порядков»³.

Осуждая просветительную политику самодержавия и по отношению к другим народам, входившим в состав России, Каптерев писал, что царизм, «по своим полицейско-государственным соображениям, не допускал учреждения высших школ и целые громадные области, например, Сибирь и Кавказ, целые века томил без университетов и политехникумов»⁴.

Каптерев был одним из тех, кто решительно выступил против курса самодержавия на расширение сети церковно-приходских школ. В своем докладе «Народная школа по воззрениям С. А. Рачинского», сделанном в Педагогическом музее военно-учебных заведений в 1895 г., он подверг резкой критике выступление Рачинского как апологета церковно-приходских школ. Этот доклад вызвал нападки со стороны защитников последних — Миропольского, Фесенко и др.

Каптерев ратовал за просвещение народа, за хорошую народную школу. По вопросу об обязательности элементарного образования он держался того мнения, что при существующем положении обязательное обучение невозможно. Прежде чем принять закон об обязательности, необходимо иметь достаточное количество школ и создать условия для того, чтобы все дети народа могли действительно учиться, — провести «социально-экономические реформы трудовой народной жизни», поднять народное благосостояние и народную культуру, воспретить пользоваться детским трудом на фабриках

¹ Ст. «Наша будущая школа». Журнал «Образование», 1901 г., № 9—10, стр. 32.

² Педагогический процесс, 1905, стр. 54.

³ Современные педагогические течения, 1913, стр. 47.

⁴ Ст. «Новая школа в новой России». «Педагогический сборник», № 9—11, 1917, стр. 308.

и заводах и т. д.¹. Иначе, справедливо указывал он, закон об обязательности обучения останется одними словами.

П. Ф. Каптерев выступал в принципе за единую школьную систему, но выдвигал в качестве ближайшей задачи лишь преобразование народной школы в 6-летнюю и уравнивание ее учебного курса с курсом городских училищ, чтобы выпускники народных школ имели необходимую подготовку для поступления в IV класс гимназии. Это была полумера. В ней проявилась непоследовательность Каптерева, как буржуазного либерала, в решении социальных вопросов.

В образовании человека Каптерев отводил определенное место религии, в которой он видел этический фактор. Это существенно ослабляло его педагогические позиции.

Непоследовательность, ограниченность и неустойчивость общественно-политических воззрений Каптерева отражались и на его педагогических взглядах, нарушали их цельность и снижали их значение. Так, в вопросах о религиозном воспитании, о педагогическом идеале, о роли государства и общества в народном образовании и др. он нередко впадал в глубокое противоречие с самим собой и приходил к ошибочным заключениям. Эти слабые стороны его взглядов не должны, однако, заслонять то положительное и ценное, что имелось в его педагогической системе, взятой в целом.

* *
*

Главной заслугой П. Ф. Каптерева является его попытка создать стройную, психологически обоснованную дидактику, которую он изложил в «Дидактических очерках». Такого фундаментального труда, раскрывавшего в определенной системе основные вопросы дидактики, в России до Каптерева еще не было. Первое издание этой книги (1885 г.) было удостоено золотой медали Петербургского Комитета грамотности. В ней он стремился обобщить, синтезировать то, что было достигнуто педагогической мыслью и практикой, опираясь на достижения психологии, физиологии и других естественных наук своего времени.

Поставленные педагогические и дидактические проблемы Каптерев решал в духе, противоположном началам официальной педагогики. Он внес значительный вклад в разработку ряда важных вопросов, особенно таких, как сущность педагогического процесса (это понятие введено в педагогическую литературу им), пути развивающего обучения, школьная дисциплина и др.

П. Ф. Каптерев рассматривал педагогический процесс как взаимосвязанную деятельность учителя и ученика; с одной

¹ Современные педагогические течения, стр. 101.

стороны — это направляющее влияние учителя, а с другой — внутренняя деятельность самого ученика. В последней он придавал особое значение самодеятельности учащихся, активному восприятию ими знаний, их интересам и стремлениям к знанию, личным усилиям в этом отношении, поискам и размышлениям, интенсивной собственной умственной работе — словом, психическим процессам, совершающимся по каким-то определенным закономерностям. Каптерев выдвинул на первый план как одну из главных задач психологии и дидактики изучение внутренних процессов, с помощью которых учащийся овладевает знаниями. Он считал важным создавать наиболее благоприятные условия для этих процессов, всячески стимулировать и усиливать умственную самодеятельность школьников.

Многие представители педагогической мысли того времени сущность педагогического процесса видели в передаче культурного наследия старшим поколением младшему. Согласно такому взгляду образование сводилось к сообщению учащимся известного количества сведений. П. Ф. Каптерев считал подобный взгляд на образовательный процесс односторонним, недостаточным, отражающим только внешнюю его сторону — деятельность учителя. По его мнению, образовательный процесс нельзя представлять в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому. *Внутреннюю сторону образовательного процесса, его сущности, он видел в саморазвитии личности.* Каптерев при этом указывал, что далеко не всегда этот процесс проходит в форме школьного обучения, в форме передачи знаний кем-то, в форме внушения, наущения. Школа и сообщаемые в ней детям знания есть не единственный фактор формирования личности. Учащиеся формируются также под влиянием самостоятельного чтения, общения между собой и со взрослыми, наблюдения и размышления о вопросах жизни и т. п. Да и в школьном обучении самое главное состоит в том, как воспринимается учащимися сообщаемое учителем, насколько удается учителю вызвать у них интенсивную самостоятельную мыслительную работу. Именно это является важнейшим фактором в развитии личности — утверждал Каптерев.

Таким образом, раскрывая сущность педагогического процесса, он обратил внимание на две взаимосвязанные его стороны — саморазвитие и воспитание и обучение. Уже только постановка вопроса о взаимосвязи этих двух сторон педагогического процесса представляла значительный интерес.

Каптерев искал пути этой взаимосвязи. Развитие происходит посредством активной деятельности самого человека, составляющей его основу. Если человек не будет сам перерабатывать полученные знания, впечатления и т. д., то он не сможет развиваться. Знания должны усваиваться учащимися

сознательно при помощи собственной умственной деятельности, а не механически, одной лишь памятью. «Очевидно, воспитание и образование в целом и каждый отдельный их момент,— писал Каптерев,— может удасться только тогда, когда воспитатель при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который в известной степени был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы таковую же силу убедительности. Если этого не случится, то труды воспитателя не достигнут цели...»¹

Такое понимание педагогического процесса выдвигало важное требование к школе — сделать школьное обучение активной творческой деятельностью самих учащихся, а не чем-то навязанным, искусственным, принудительным, стало быть, и мало эффективным.

Схоластицизм, принудительность, искусственность обучения, имевшие место в то время, пренебрежение воспитываемой личностью и ее потребностями, узость и неразумность целей и задач, выдвигавшихся перед образованием, и вытекавшие отсюда печальные последствия — все это заставляло многих выдающихся педагогов прошлого искать пути и средства избавления воспитания от присущих ему пороков.

Каптерев видел решение этой проблемы в такой постановке образования, когда искусство воспитания вплетается в естественный ход развития личности, когда саморазвитие не подавляется, а учитывается во всех отношениях, когда *самодеятельности учащихся предоставляется надлежащий простор*.

«Воспитание и образование,— писал он,— нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем, при общей насильственности постановки воспитания, все же идет речь о самодеятельности. Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен и необходим, потому что это есть процесс саморазвития. В нем самодеятельность неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самодеятельности»².

Поэтому Каптерев и считал необходимым поставить школьное образование на почву саморазвития личности, использовать при школьном обучении его начала, методы и приемы, которые не только облегчают процесс познания, но и, главное, развязывают самодеятельность, активность учащихся, обеспечивают сознательность усвоения материала.

¹ Дидактические очерки, стр. 99—100. В дальнейшем ссылки на этот источник делаются в самом тексте, в скобках.

² Педагогический процесс, стр. 34.

Прежде всего Каптерев полагал, что, начиная обучение, не следует переводить его сразу на «искусственные рельсы» какой-то произвольно установленной системы, педантически регламентирующей образование детей. Он считал, что обучение должно начинаться с оказания помощи личности ребенка в саморазвитии, и дал ряд конкретных указаний о том, как способствовать естественному развитию ребенка.

Далее, учащимся более старшего возраста надо, указывал Каптерев, предоставлять свободное время и средства для самостоятельных занятий любимыми предметами, вообще любимым делом. Это требование очень важное, так как саморазвитие совершается тогда, когда есть налицо интересный предмет, явление, привлекающее внимание ребенка, возбуждающее его любопытство, ставящее его на путь собственных наблюдений, размышлений и выводов. Именно при занятии любимым делом могут больше всего проявиться активность, сознательность и самодеятельность человека, что является непременным условием для развития его способностей. И чем чаще это будет иметь место, тем лучше, так как при этом выработаются и укрепятся соответствующие навыки, которые потом будут проявляться и при других занятиях. Поэтому Каптерев ратовал за широкую организацию кружковой работы в школе, за введение факультативных предметов и фуркации на старшей ступени среднего образования.

И, наконец, при школьном обучении нужно применять начала, методы и приемы самообразования, которые возникали в многовековой практике саморазвития подрастающих поколений. Одним из таких приемов Каптерев считал наглядное обучение, которым испокон веков пользовались люди в жизни. Введением наглядного обучения «... школа сделала большой шаг вперед, значительно усовершенствовала все обучение, а между тем,— писал Каптерев,— суть дела заключалась в выяснении, усвоении и применении к школьному обучению одного из начал самообразования». Аналогично Каптерев объяснял и успех звукового метода обучения грамоте, пришедшего на смену искусственному, буквослагательному методу. При этом методе обучение проводится таким путем, каким каждый ребенок овладевает родной речью; применение естественных начал обучения живой речи оказалось плодотворным. Весьма положительную роль сыграло и введение в школу игр, которые всегда были существенным фактором детского саморазвития.

Таким образом Каптерев выдвигал проблему выяснения методов и приемов саморазвития, которые более соответствуют закономерностям психического развития человека, и применения их в улучшенном виде в работе школы. Эта мысль Каптерева нам представляется заслуживающей внимания. Нам кажется, что одним из важнейших путей в поис-

ках начал и методов, возникающих в естественном процессе развития человека, должно являться внедрение принципа наглядности во все звенья педагогического процесса. Ведь фактически и звуковой метод есть не что иное, как использование наглядности при обучении грамоте.

Все это, т. е. и помощь саморазвитию, и предоставление учащимся свободного времени и средств для занятий любимыми предметами, и внедрение в работу школы методов и приемов саморазвития, по мнению Каптерева, должно было способствовать тому, чтобы поставить школьное обучение на естественную основу, чтобы оно сделалось процессом активной творческой деятельности самих учащихся, без чего о развивающем влиянии школьного обучения в полном смысле этого слова говорить невозможно.

При этом Каптерев обратил внимание учителей на роль жизненных обстоятельств в формировании человека и требовал, чтобы они разумно сочетали свое направляющее влияние с влиянием внешкольных факторов, с влиянием жизни.

Такие взгляды имели актуальное значение в то время, когда казенная школа всячески препятствовала развитию самостоятельности, активности, творчества, инициативы и т. д. Они воспринимались прогрессивным учительством как призыв поставить юношество в условия, наиболее благоприятствующие его свободному развитию.

Однако Каптерев допускал в этом вопросе и некоторые неправильные суждения. В частности, мы имеем в виду его утверждение, что человек прежде всего и больше всего есть то, что получается в результате саморазвития, или же признание саморазвития, самообразования главным элементом педагогического процесса, его сущностью.

Высказывания Каптерева о том, что задача школы — следовать природным склонностям и интересам учащихся и что образование необходимо поставить «на почву самообразования и саморазвития и лишь... по мере средств и возможностей помогать этому процессу» — носили нечеткий и односторонний характер. В установочной главе VIII своих «Дидактических очерков» Каптерев увлекся идеей «саморазвития» и придал изложению такое направление, которое может создать впечатление об известной близости его к педоцентризму и даже к теории «свободного воспитания». Однако дальнейшее освещение вопроса показывает, что Каптерев признает необходимость направлять развитие детей различными путями. Он писал, что сущностью педагогического процесса является «всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил, сообразно социальному идеалу»¹. Самое же главное это то, что во всей

¹ Педагогический процесс, стр. 51.

его дидактике трактуется именно о тех способах, которыми учителя могут оказывать наибольшее влияние на развитие личности подрастающего поколения.

Таким образом, фактически «саморазвитие», «самообразование», в понимании Каптерева, это только почва для воспитания; смысл воспитания — в целенаправленном, организованном влиянии на детей в духе социальных идеалов, и это влияние, ведущее к развитию всех сторон личности, имеет решающее значение в формировании человека. Ценным здесь было стремление связать воспитание с процессом развития личности под влиянием окружающей жизни, побуждающей ее к самостоятельности. По мысли Каптерева, искусство воспитания должно органически вплестаться в естественный ход развития личности, и ее «усовершенствование будет продолжением и завершением саморазвития»¹. Каптерев приблизился таким образом к правильному пониманию существенных черт воспитания.

* *
*

Педагогический процесс Каптерев рассматривал, как и К. Д. Ушинский, в духе *единства формальной и материальной сторон образования*. Критикуя теории формального и материального образования, он раскрывал их пороки, их односторонность и ограниченность. Каптерев заметил, что теория формального образования не достигала своей цели — развития способностей, так как эту задачу пыталась решать, оставаясь в стороне от реальных знаний, на узком, ограниченном, отвлеченном материале, путем искусственных упражнений. Она вела к формализму и схоластицизму, к отрыву учащихся от конкретных явлений жизни и природы. Порочной стороной теории материального образования Каптерев считал недостаток внимания к умственному развитию учащихся. Тем самым сторонники этого течения обескровливали педагогический процесс.

П. Ф. Каптерев указывал, что действительное развитие возможно лишь на основе сознательного усвоения стройной системы знаний в различных областях наук: «... формальное развитие не есть что-либо отдельное от приобретения знаний и усвоения впечатлений, а есть процесс неразрывно с ними связанный. Формальное развитие может совершаться только с развитием знаний и посредством практических упражнений в мышлении» (стр. 113—114).

Вместе с тем Каптерев высоко ценил формальное развитие способностей, считал его даже важнее и ценнее материального. Создавалось впечатление, что материальное образование — дело не такое уж важное. В этом слабая сторона выс-

¹ Педагогический процесс, стр. 49.

казываний Каптерева по данному вопросу. Однако, вникая глубже в его концепцию, можно понять, что он делал упор на задаче формального образования с той целью, чтобы больше привлечь внимание учителей к идее развивающего обучения, которая вносила переворот в работу тогдашней школы. По сути дела у Каптерева не было противопоставления задач формального и материального образования, так как формальное образование он не мыслил без материального; *формальное развитие* он считал *«высшей ступенью материального, его одухотворением и оплодотворением»* (стр. 115) (курсив наш.— З. Т.). В этом высказывании у Каптерева очень удачно выражена идея неразрывного сочетания этих двух задач. Он справедливо указывал, что такой подход ведет к усвоению наиболее эффективных способов и приемов мышления и тем самым в конечном счете — к поднятию на более высокую ступень работоспособности школьника. Но чтобы добиться этого, «необходимы специальные заботы, обращение внимания на эту именно сторону саморазвития». Призыв к целеустремленной работе, направленной на усиление умственной деятельности учащихся, имел и имеет большое значение.

Каптерев много и увлекательно писал об огромном значении задач «развивающего обучения». Эти задачи должны заключаться «в возбуждении разнообразных умственных интересов, умственной пытливости, в заложении прочного фундамента широкого и светлого мировоззрения, в сообщении средств и орудий для удовлетворения пробудившейся любознательности, для продолжения и окончания постройки мировоззрения» (стр. 132). Большое значение имеет овладение приемами мышления, приучение к самостоятельному умственному труду. Умственную самостоятельность он считал венцом развития и всячески стремился раскрыть пути ее достижения.

Каптерев особенно глубоко раскрыл вопрос о том, в чем заключается «формальное развитие способностей». Он видел в них не что иное, как умственные навыки, приобретаемые в результате опыта в той или иной сфере интеллектуальной деятельности; развитие способностей состоит в том, что человек, изучая различные предметы, *овладевает методами* наук, приобретает различные приемы и навыки умственной работы, которые могут быть использованы и при других, схожих обстоятельствах. Помощь учащимся в овладении методами наук Каптерев считал важнейшей задачей учителя. В то время такая задача редко ставилась перед школой и ею почти не интересовались.

Каптерев ставил важные вопросы, которые не потеряли своей актуальности и сегодня: Какой частный вклад вносит изучение той или иной отрасли знания в развитие умственных сил учащихся? Как добиться общего, всестороннего развития мыслительных способностей ученика? Изучение каждого

учебного предмета вооружает учащихся навыками, приемами, искусством работы лишь в области данной науки и близких с ней областях, т. е. оно ведет к развитию, но только частному. Каждой отрасли знания присущи свои особые приемы исследования, своя логика, своя методология; изучать новый учебный предмет значит не только приобретать новые факты, но и по-новому мыслить, производить такие умственные упражнения, которых не было и не может быть в других предметах. Общее формальное развитие, т. е. всестороннее развитие ума, заключается в обобщении частных навыков, приобретенных при изучении различных наук, искусств, ремесел, в извлечении из них руководящих начал и приемов работы, которые могут быть применены во всяком умственном труде. «Возникают и укрепляются такие свойства,— писал он,— как глубина и основательность проработки вопросов, всесторонность их рассмотрения, осторожность в суждениях, воздержание от личных пристрастий, неторопливость в выводах, стремление к их точной формулировке и т. п.» (стр. 110). Но чтобы наука оказала все свое воспитательное влияние, требуется, как правильно указывал Каптерев, умелая организация образовательной работы, особое внимание делу развития умственных сил учащихся.

Для всестороннего развития ума, по Каптереву, необходимы два условия. Первое из них — это разносторонность учебного курса, включающего в себя все элементы культуры, содержащего как гуманитарные, так и естественно-математические предметы. Второе условие заключается в характере усвоения научного материала. Наука должна усваиваться не как простая сумма разрозненных знаний, а как целостная, связанная система, своего рода «организм» знаний. Усвоение должно состоять не в простом запоминании сведений, а в логической переработке воспринимаемого материала — постоянном анализе и синтезе фактов. Активная умственная деятельность учащихся при этом имеет решающее значение. Важно, чтобы выяснялись и усваивались смысл и значение фактов, их взаимосубординированность и причинная связь. Такой путь познания и ведет к овладению методами и приемами науки, может научить учащихся мыслить строго научно, методически, результатом чего и явится всестороннее умственное развитие.

В то время в гимназиях изучался курс общей логики, но на логику отдельных учебных предметов, на их методы и приемы не обращалось никакого внимания ни в общем курсе логики, ни в самых учебных предметах. Вследствие этого общая логика была малодоступной для учащихся, формальной, отвлекающей, висящей в воздухе, а потому мало полезной; не способной служить руководством к познанию истины, т. е. выработать обобщенные методы и приемы умственной работы. Вместе с тем преподавание учебных предметов без внимания

к их логике в значительной степени утрачивало то значение, которое оно могло бы иметь в смысле умственного развития учащихся. Не достигалось и подлинное знание науки (ведь важно не только знание фактов, но и их правильное понимание).

Заслуга Каптерева в том, что он с большой силой ставил задачу усвоения учащейся молодежью логики различных наук. Из частных приемов мышления надо извлечь общие руководящие начала и приемы мышления. В общей логике он видел обобщение частных логик отдельных наук и считал, что только на основе предварительного знакомства с ними будет плодотворным изучение общей логики. Это была новая постановка вопроса о развитии логического мышления учащихся.

В интересах развития умственных сил учащихся Каптерев решительно высказывался против перегрузки школьных программ и сжатых сроков их прохождения. Учение в таком случае сводится к поверхностному усвоению громадного количества фактического материала, к обременению памяти, настоящая умственная деятельность учащихся в таких условиях не может иметь места, и учение превращается в тяжелое бремя и «тьму». Подобная постановка образования может вызвать лишь отвращение к учению со стороны учащихся, впоследствии весьма трудно преодолимое, и лишает учителя возможности проработать материал с учащимися надлежащим образом, применять наилучшую для каждого данного случая комбинацию методических средств, учитывать индивидуальные особенности своих учеников и т. д. Перегрузка учебного материала подрывает осуществление коренных задач умственного образования. Все это Каптерев сумел очень убедительно показать.

* *
*

В «Дидактических очерках» Каптерева были высказаны руководящие дидактические положения, направленные на достижение целей и задач образования, по широкому кругу вопросов. Он, следуя за К. Д. Ушинским и другими классиками педагогики, подверг обстоятельному рассмотрению и старался обогатить и развить дальше такие принципы дидактики, как наглядность, связь знаний с практикой, научность, систематичность и последовательность в обучении, сознательность, активность и самостоятельность учащихся в процессе обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и др. Разумеется, не все они в одинаковой мере глубоко разработаны. Но для своего времени многие из них звучали свежо и убедительно. В частности, следует отметить его мысли о принципах научности обучения, самостоятельности и активности, индивидуального подхода к учащимся, воспитывающего обучения.

В трудах Каптерева обстоятельно разработан вопрос о *содержании образования*, не потерявший своего значения и сейчас. Он обратил особое внимание на связность и объединенность предметов учебного курса, на выяснение органических связей между ними, объединение их одной общей идеей, одним философским началом, в частности идеей эволюции и т. д. Он был глубоко прав, предъявляя эти требования к школе, ибо только знания, тесно связанные между собой, составляющие единую гармоническую систему, могут удовлетворить основной потребности нашего ума — понять окружающий мир во всем его многообразии.

Каптерев высказал глубокие мысли о педагогическом значении различных предметов учебного курса. Интересны его взгляды на родной язык, на роль естествознания и математики, на производительный труд. К этим вопросам он подходил под углом зрения задач развития всех сил человека и создания у него стройного мировоззрения. Нужно отметить, что хотя Каптерев и признавал необходимость подготовки учащихся к практической деятельности, однако проблема связи образования с потребностями жизни ставилась им лишь в самых общих чертах. Положительное значение имело включение физического труда в число учебных предметов средней школы, что являлось по тому времени новаторством. Но так как необходимых условий для проведения физического труда в дореволюционной школе не существовало, этот вопрос не получил детальной разработки у Каптерева.

Предметом особого его внимания являлась проблема индивидуализации образования. В частности, он еще в конце XIX в. обосновывал необходимость введения факультативных предметов (наряду с обязательным учебным курсом) на третьей ступени школы (для учащихся 11—14-летнего возраста), а на четвертой ступени (для учащихся 15—18-летнего возраста) — фуркации, разветвления учебного курса на несколько отделений, чтобы каждый учащийся мог выбрать себе отделение, наиболее соответствующее его природным задаткам и склонностям. По его мнению, число отделений должно быть достаточным для того, чтобы отвечать главнейшим различиям в складе человеческих умов и богатству современной культуры. В послеоктябрьский период он указывал конкретно на возможность создания следующих отделений: историко-литературного, математического, естественного, коммерческого, технического, сельскохозяйственного, классического и отделений новых языков. Взгляды Каптерева по этим вопросам представляют интерес и в наше время.

Подобную постановку образования Каптерев считал необходимой, исходя из требований жизни и глубокого убеждения в том, что школьное обучение окажется более эффективным, если оно будет считаться с природными особенностями уча-

щихся. Более основательное изучение небольшой группы родственных предметов, занимающих особое положение на каждом отделении, окажет наилучшее влияние на формирование развивающегося ума.

Действительно, проведение в жизнь идеи о многотипности старшей ступени средней школы даст возможность учащимся удовлетворить свои интересы и развить свои дарования. А это будет способствовать решению весьма важного жизненного вопроса — о призвании человека, о выборе им жизненного пути, будущей профессии и т. д. Правильное решение его поможет воспитать из молодежи тружеников — энтузиастов, творческих, инициативных деятелей, способных плодотворно работать и получать истинное наслаждение от своей деятельности. Таким образом, данный вопрос выходит далеко за педагогические рамки и приобретает общественно-государственное значение.

Каптерев много сделал полезного и в разработке проблемы *педагогического метода*. Отсутствие правильного понимания его сущности, соотношения между педагогическим и научными методами изложения вело к различным ошибкам.

По Каптереву, педагогический метод, так же как и научный, должен обеспечить научность изложения предмета и вместе с тем приспособить науку к пониманию детей. Главные черты этого метода первоначального обучения — наглядность и элементарность. Раскрывая сущность «элементарности» он указывал, что надо отличать элементарное в педагогическом смысле от элементарного в смысле логическом. Что проще для понимания детей, положим, целое животное или его какой-либо орган со своими функциональными отправлениями? Конечно, в логическом смысле отдельный орган проще, чем целый организм. Но в педагогическом смысле, в смысле доступности пониманию детей целое животное проще, чем его отдельный орган. Поэтому Каптерев считал необходимым разграничить понятия «педагогический элемент» и «логический элемент» и начинать обучение с педагогических элементов науки.

Педагогически элементарное, как правильно определяет Каптерев, есть не общее, а частное, конкретное, наглядное, нечто подлежащее восприятию органами чувств, а не отвлеченное. Педагогическая элементарность начинается целым и чувственным и кончается отдельными и отвлеченными свойствами. Логическая элементарность начинается отвлеченным и общим и кончается чувственным и целым.

Принцип «педагогической элементарности» требует идти от изучения конкретных фактов к обобщениям, применять индукцию, которая предполагает, по самому своему существу, наглядность. Чтобы правильно построить первоначальное обучение, надо уметь подобрать «педагогические элементы»,

т. е. такие конкретные факты и явления, которые более доступны наблюдению детей, первоначальному осмысливанию и лучше всего могут служить исходными пунктами изучения жизни и науки, отправными моментами образования. От этих элементов начинается восхождение к более сложным для детей понятиям. «Чтобы преподавать наглядно, для этого нужно разложить содержание науки на элементы, — писал Каптерев, — начать с элементов и строго последовательно изучать сочетания элементов в сложные образования» (стр. 299).

Высоко оценивая учение Песталоцци об элементарном образовании, Каптерев в то же время сомневался, действительно ли имя (название предмета, слово), число и форма являются теми исходными пунктами, от которых отправляется все развитие человека. По его мнению, Песталоцци преувеличил значение этих элементов. Отыскание действительно *педагогических элементов науки* Каптерев считал весьма трудной и сложной задачей, требующей большого аналитического таланта и ясного представления себе пути логического развития науки. Он ставил задачу отыскания педагогических элементов каждого школьного предмета; «универсализм» в подходе к выделению таких элементов Каптерев считал ошибочным. Отыскание педагогических элементов наук до сих пор остается важной задачей; успешное решение ее будет иметь немалое значение для школы.

Каптерев ратовал за применение разнообразных методов обучения, сочетание их на одном и том же уроке в зависимости от конкретных обстоятельств: возраста учащихся, их уровня развития, содержания учебного материала и т. д. Поэтому он требовал, чтобы учитель не механически пользовался методами обучения, а творчески переработал их, применил к своей личности. Все это противостояло шаблону и рутине, имевшим место в дореволюционной школе.

Особое значение имела пропаганда Каптеревым идеи *аналитико-синтетического обучения*, выдвинутой К. Д. Ушинским и поддержанной его последователями, сочетания анализа с синтезом. Анализ возбуждает умственную деятельность, синтез дает целостный взгляд на вещи. Постановка обучения на таких началах вырабатывает у учащихся умение пользоваться важнейшими формами мышления. Вообще Каптерев подходил к вопросам о методах преподавания преимущественно с точки зрения их развивающего влияния на учащихся. Именно поэтому он давал особенно высокую оценку *эвристической форме (методу) обучения*, которая больше всего способствует развитию умственной самостоятельности детей. «Она как бы говорит ученику: мысли всегда настолько самостоятельно, насколько можешь. Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия...» Разобрав критические высказывания по адресу этого метода, Каптерев пришел к

выводу о возможности и целесообразности его применения. Он призывал учителей по временам обязательно пользоваться эвристическим методом, понимая под ним самостоятельный анализ и обобщение фактов учащимися с помощью наводящих вопросов учителя. Смысл этого метода в том, что «...ученики, получив нужное количество материала и руксводимые учителем, сами открывают известное знание и формулируют его». Этот метод особенно развивает способность искать, исследовать, открывать. Пропаганда его была заслугой Каптерева.

Каптерев выступал за широкое применение в младшем школьном возрасте вопросо-ответной формы обучения, поскольку она благоприятствует развитию детского мышления. Однако он избежал здесь односторонности и высказывался за то, чтобы и живой (по возможности, художественный) рассказ учителя играл видную роль в преподавании, чтобы постепенно, год от года усиливалось применение элементов лекционного метода. Каптерев ценил *генетическую форму* изложения знаний, когда учащимся показывается, как знание возникло и развивалось, когда раскрывается история научных открытий. Такое изложение производит особенно большое впечатление.

Таким образом, Каптерев указывал ряд путей, ведущих к развитию умственных сил учащихся и к приобретению ими хорошо осознанных знаний. Однако вопросы методики на старшей ступени обучения остались у него мало разработанными.

Много интересного мы находим у Каптерева в характеристике черт хорошего урока. Она представляет собой как бы «сгусток» всей его дидактической системы. Высокое качество урока, по Каптереву, зависит от трех условий: 1) урок должен быть интересным; 2) он должен быть так организован, чтобы обеспечить полное восприятие материала, основательную переработку его в сознании учащихся и отчетливое выражение его учениками в разнообразных формах; 3) урок должен предоставлять упражнение не только для ума, но и для воли каждого учащегося.

Как же можно сделать урок *интересным*?

Интерес, по Каптереву, должен быть обусловлен главным образом не внешними средствами (опыты, модели, картинки и т. д.), а внутренними, т. е. самим содержанием урока, самим процессом умственной деятельности. Эти внутренние средства, поддерживающие интерес к уроку, заключаются в гармонии и логичности построения урока, в «равновесии в нем фактов и идей», в их тесной связи между собой, в применении целесообразных методов обучения, в живости изложения, т. е. в педагогическом мастерстве учителя и вообще в человеческих качествах последнего.

Требование Каптерева не останавливаться на знании одних фактов, а идти от фактов к идеям, обобщениям, от фактического знания к философскому знанию, вооружить учащихся знанием теоретическим было особенно важно, так как в школах того времени господствовала безыдейность преподавания, механическое усвоение одних фактов без осмысливания их сущности.

При этом Каптерев предостерегал против двух опасных крайностей — скудности фактов и скудности выводов из этих фактов, идей. При обилии фактов и бедности выводов урок будет безыдейным, недостаточно осмысленным, слишком «фактичным»; наоборот, при обилии идей и недостаточности фактов он покажется ученикам отвлеченным, трудным и не совсем основательным и убедительным. Идеи должны быть тесно связаны с приведенными фактами, действительно вытекать из них, а не появляться вдруг. Поэтому к подбору фактов Каптерев требовал осторожного подхода: факты нужно подбирать характерные, существенные, чтобы в них достаточно ясно выражалась объясняемая идея, чтобы было видно широкое применение исследуемого закона. Эти его мысли сохранили свое значение и ныне.

Второе требование Каптерева к уроку — это правильная *организация процесса познания на уроке*. От живого, целостного восприятия явления или предмета он советовал переходить к аналитическому разложению целого на элементы, к выделению частей и свойств, а затем к обстоятельному их исследованию. Однако в этом отношении нужно соблюдать меру: он справедливо предостерегал от слишком подробной аналитической катехизации материала, чтобы не заслонить главное — сам предмет, подлежащий восприятию. Как только части предмета достаточно поняты, нужно переходить к синтезу — выяснить взаимоотношения и связи рассмотренных частей и обозреть предмет в целом, т. е. необходимо синтетическое построение предмета. Каждый урок должен начинаться с анализа изучаемого материала и обязательно завершаться его синтезом.

Важным звеном переработки изучаемого материала Каптерев считал установление связей между новым материалом и уже имеющимися у учащихся знаниями, включение нового знания в общую ткань знаний. С этой целью рекомендовались систематические повторения по крупным разделам или же по всему курсу, а при обсуждении некоторых крупных вопросов — «пользоваться знаниями не только в данной области, но и всем предшествующим опытом». Цель повторения — не просто закрепление ранее изученного материала, а выработка связного, стройного, философского знания.

Во всем этом сквозило стремление «просветлять духовный взор» учащихся, выработать у них связное, цельное, научное

мировоззрение. Это был новый, плодотворный подход, хотя социально-политические и философские взгляды самого Каптерева не отличались научной последовательностью и достаточной отчетливостью, на них лежала печать буржуазно-либеральной и идеалистической ограниченности. Поэтому он не в состоянии был конкретно указать учителям черты такого мировоззрения.

Завершающим этапом урока Каптерев считал выражение во вне полученных теоретических знаний, применение их на практике: в слове, в письме, в рисунке, в чертеже, в решении задач, в лепке, в какой-нибудь постройке, в лабораториях и мастерских, на пришкольных участках, в производительном физическом труде, в учебно-познавательных экскурсиях и путешествиях и т. д. Он хотел всячески активизировать учащихся, использовать все возможности для того, чтобы они упражнялись в применении своих знаний и в выражении своих чувств и мыслей. Требование «действенности» противостояло «созерцательности» и пассивности учащихся, которая была доминирующей чертой тогдашней системы школьного обучения. Однако усмотреть в этом созвучие с концепцией Лая нельзя. Если для Лая из трех ступеней познавательного процесса — восприятия, переработки, выражения или действия — самой главной являлась последняя ступень, то для Каптерева ею служила вторая. Каптерев ни в какой мере не умалял значение третьей ступени, но мыслил ее как выражение во вне глубоко осознанных теоретических знаний. «Центр образования, — писал он, — не получение впечатлений и не выражение их, центр состоит в переработке впечатлений, в чисто мыслительных процессах» (стр. 91).

Актуальным в теории Каптерева об уроке и для своего и для нашего времени является призыв к усилению воспитывающего характера обучения. Оно должно служить развитию умственных способностей учащихся, пробуждению у них эмоций, воспитанию воли и характера. Он добивался такой организации работы, которая способствовала бы напряжению всех сил учащихся, активации деятельности их ума, чувств и воли.

Каптерев обратил внимание на то, что при сложившейся системе обучения, когда всем детям данного класса даются одни и те же задания, одни из них остаются недогруженными, а другие бывают перегруженными, значит, первые работают не в полную мощность, многие стороны их психики остаются в бездействии, а вторые подвергаются переутомлению. Такая система наносит особенно большой вред развитию способных, талантливых учащихся: их умственные силы не достигают того развития, которое было бы для них возможно, они не привыкают к усиленной работе, к напряжению воли.

Поэтому Каптерев указывал на необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся и дифференцированного подбора упражнений и практических работ по степени их трудности (применительно к различным способностям и подготовке детей), чтобы каждый учащийся постоянно развивал сильное напряжение по ходу выполнения заданий, постоянно делал волевые усилия.

* *
*

Первое место в обучении Каптерев отводил учителю. Он предъявлял к нему высокие, но справедливые требования, как со стороны педагогического мастерства, научной подготовки, так и со стороны общечеловеческих качеств. Он требовал, чтобы учитель творчески применял методы обучения в своей педагогической деятельности. По его мнению, для этого необходима основательная научная подготовка по специальности, знание родственных с ней наук и глубокое знание природы детей, истории ее развития, ее изменяющихся свойств и потребностей, а также знание общих дидактических положений и т. д.

Весьма интересными и ценными были мысли Каптерева о роли учителя как организатора школьной жизни учащихся и дисциплины в школе, без которой немислимо обучение. По Каптереву, воспитание сознательной дисциплины немислимо без организации детей в коллектив (по терминологии Каптерева, «товарищество»), без сближения учителей и учащихся, без сплочения их в одно «школьное общество». «Воспитание посредством товарищества — писал он, — есть одна из самых важных сторон в каждой школе, а между тем школа сравнительно мало обращает на это внимание».

Дисциплинарную систему своего времени Каптерев резко критиковал: «Школьная дисциплина как будто задается целью, — писал он, — утеснить учащихся, обезличить их, вся насквозь проникнута недоверием к ним, предположением, что они лгуны, мошенники, урожденные противники всякого порядка; понятно, как строго подобную дисциплину не применяй, но кроме гражданского развращения будущих общественных деятелей из ее применения ничего не получится». Дисциплина в школе не должна подавлять силу и самосознание молодежи, а, напротив, она должна пробуждать энергию, вырабатывать настойчивость и выдержку, силу и мужество, служить фактором «общественно-нравственного развития».

Каптерев настойчиво требовал уважения и доверия к учащимся, привлечения их к созиданию разумной внутришкольной жизни, тем самым воспитания сознательной дисциплины, «самоуправляющихся личностей». «Высшую цель дисципли-

ны» он видел в «развитии внутреннего и внешнего самоуправления» учащихся.

Каптерев полагал, что дисциплина не предписывается извне, а складывается постепенно в процессе всей школьной жизни, создается общими, совместными усилиями. «Дисциплина не может быть предписываема, она может быть только вырабатываема всем школьным обществом, т. е. учителем и учащимися, иначе она будет не понятной учащимся, навязанной, совсем не дорогой для них и нравственно необязательной» (стр. 389).

Свободная и разумная дисциплина является «выражением воли всего школьного общества». Выработка и поддержание ее — общее дело. Такие взгляды были в высшей степени новыми для того времени. Каптерев постоянно подчеркивал, что источником дисциплины является вовлечение всех учащихся в деятельный учебный труд и такое развитие внутренних отношений между ними, которое ведет к возникновению чувства «коллективной ответственности». Общее дело, «развитие духа общественности» — вот что имеет решающее значение. С этой целью он рекомендовал организацию в школе различных кружков и обществ образовательного характера, проведение экскурсий и путешествий целым классом и всей школой, организацию спортивных состязаний класса с классом, литературных чтений и вечеров и т. д. Все это формирует духовную жизнь учащихся, их облик, сказывается на их поведении. Он поднял и вопрос об устройстве «собственно школьных праздников» (напр., дня основания школы).

Каптерев выступал против тенденции разобщить учащихся, выработать дух индивидуализма, соперничества и т. д., что имело место в тогдашней школе. Он понимал, что осуществление этих взглядов невозможно при существующих общественных порядках и сделал вывод, что действительно правильная и широкая постановка общественно-нравственного и гражданского воспитания детей возможна только при «благоустройстве семьи, школы и общественно-государственной жизни».

* *
*

Взгляды Каптерева получили широкое распространение среди учительства не только благодаря его печатным трудам, но и через выступления с докладами, лекциями, сообщениями и т. д. на различных педагогических курсах для народных учителей, курсах по подготовке воспитательниц детских садов, на собраниях различных педагогических обществ, с трибун различных съездов по народному образованию, среди родителей и т. д. Его выступления производили большое впечатление, например, по поводу доклада Каптерева «Задачи семейного воспитания», сделанного на I Всероссийском съезде

по семейному воспитанию (1912—1913 гг.), один из участников съезда сказал: «Если бы съезд ограничился одним только докладом Каптерева и высказанные им истины проникли бы в семью, то уже цель съезда была бы достигнута»¹.

Характерная черта, присущая Каптереву, — широкий подход к решению педагогических вопросов — не могла не иметь положительного значения в том смысле, что открывала глаза педагогов на многие взаимосвязанные стороны этих вопросов, заставляла их призадуматься над ними, толкала на творческие поиски и размышления.

Каптерев глубоко рассмотрел вопрос о сущности педагогического процесса, привлек внимание учителей к его внутренней стороне — к процессу развития детей, к их самостоятельности. Продолжая линию К. Д. Ушинского, Каптерев успешно разработал ряд вопросов дидактической теории под углом зрения задач развивающего обучения. Он сумел многогранно и выразительно определить эти задачи, противостоявшие официальной педагогике и всей системе работы тогдашней школы. С этих позиций он подошел к выявлению педагогической значимости отдельных учебных предметов, их возможной роли в образовании и к определению содержания школьного курса. При этом ставились и высокие воспитательные задачи. Призыв Каптерева превратить образование в средство формирования «широкого и светлого мировоззрения» имел в общем положительное значение, хотя сам он не в состоянии был раскрыть черты такого мировоззрения. Каптерев выдвинул и ряд разумных положений о реорганизации системы народного образования с тем, чтобы путем фуркации и другими способами обеспечить развитие способностей и интересов учащихся, осуществить известную индивидуализацию обучения. Он выдвинул на первый план методы, способствующие осуществлению задач развивающего обучения, раскрыл многие их черты (постоянное применение анализа на уроках, сочетание его с синтезом, пользование генетической формой изложения, насыщение преподавания элементами эвристики и т. п.).

Требования Каптерева о творческом подходе учителя к методике работы, о совершенствовании педагогического процесса, о всемерной активизации мыслительной деятельности детей, развитии их самостоятельности и другие только в условиях советской школы и советской действительности получили ничем не ограниченные возможности претворения в жизнь. Критическая переработка дидактического наследия Каптерева может помочь расширению кругозора наших учителей и поднятию их педагогической культуры.

¹ Труды I Всероссийского съезда по семейному воспитанию 1912—13 гг. 1914 г., т. 1—2.

Вышла из печати статья «П. Ф. Каптерев о содержании образования». «Доклады АПН РСФСР», № 6.

Сдана в печать статья «Дидактические взгляды П. Ф. Каптерева». Ж. «Советская педагогика».