

Д. Тихомировъ

(Директоръ народныхъ училищъ Витебской губерніи).

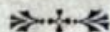
ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ.

Особымъ Отдѣломъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія одобрена въ 1-мъ изданіи для учительскихъ библіотекъ народныхъ училищъ (Журн. Мин. Нар. Просв. 1897 г., мартъ, стр. 43.) и внесена въ каталоги книгъ для низшихъ училищъ и для бесплатныхъ народныхъ читалень.

Цѣна 30 коп.

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ

печатанное съ перваго изданія безъ измѣненій.



ИЗДАНИЕ

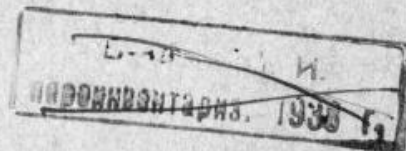
С.-Петербургскаго Книжнаго Склада М. Залшупина.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1901.

Т4
Д. Тихомировъ

(Директоръ народныхъ училищъ Витебской губерніи).



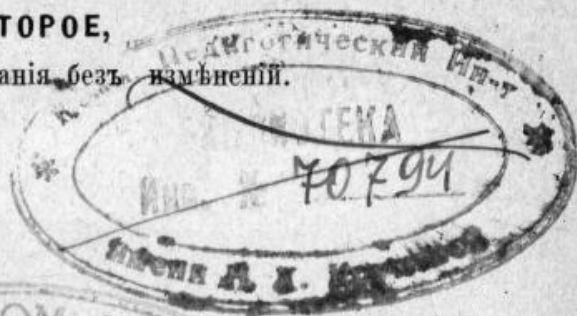
ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ.

Особымъ Отдѣломъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія одобрена въ 1-мъ изданіи для учительскихъ библиотекъ народныхъ училищъ (Журн. Мин. Нар. Просв. 1897 г., мартъ, стр. 43.) и внесена въ каталоги книгъ для низшихъ училищъ и для бесплатныхъ народныхъ читаленъ.

ГОС. БИБЛИОТЕК.
ПО НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ

№ 69322

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ,
печатанное съ перваго изданія безъ измѣненій.



ИЗДАНИЕ
С.-Петербургскаго Книжнаго Склада М. Залшупина.
С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
1900.

КОНТРОЛЬНЫЙ

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 17 Февраля 1900 г.

~~АКАД. КОМ. ВОСПИТ.~~
~~СПЕЦИАЛ.~~

нка, 95.



~~234229~~

ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ.

Педагогика принадлежит къ числу наименѣ разработанныхъ наукъ. Причина этого—сложность условій, отъ которыхъ зависитъ установленіе какъ основныхъ началъ педагогики, такъ и особенно частнѣйшихъ формъ ихъ примѣненія; для того, чтобы въ надлежащей системѣ и полнотѣ и съ должною научною точностью изложить содержаніе педагогики, необходимо не только знаніе общей и индивидуальной природы человѣка, но и тѣхъ многоразличныхъ вліяній, подъ которыми она развивается, такъ что педагогика для своихъ окончательныхъ выводовъ предполагаетъ предварительную разработку общаго круга антропологическихъ наукъ.

Несмотря однако на то, что педагогика принадлежит къ числу наиболѣ трудныхъ наукъ, въ дѣйствительности многіе смотрятъ на нее и на предметъ ея иначе, не видя въ отношеніи къ педагогическимъ вопросамъ какихъ-либо особенныхъ трудностей, находя дѣло воспитанія и обученія легче многихъ другихъ формъ спеціальной дѣятельности и полагая, что педагогика есть не болѣе, какъ искусство, требующее лишь извѣстной выработки, сноровки. Причина этого заключается въ томъ, что большинство данныхъ, подлежащихъ изученію, въ нѣкоторой мѣрѣ извѣстно намъ по личному самонаблюденію и наблюденію надъ другими людьми: инстинктивное неполное знаніе такимъ образомъ является основаніемъ для мнѣнія, что въ подлежащихъ разсмотрѣнію педагогическихъ вопросахъ нѣтъ, повидимому, ничего особенно труднаго и непонятнаго, а съ тѣмъ вмѣстѣ тотъ же инстинктъ, восполняемый нѣкоторымъ запасомъ знаній и наблюденій и направляемый здравымъ смысломъ, становится въ положеніе руководителя и на практикѣ—въ педагогической, учебной и воспитательной дѣятельности, причемъ въ извѣстной степени, не безъ промаховъ, конечно, и недостатковъ, приводитъ къ результатамъ болѣе или менѣе удовлетворительнымъ и даетъ возможность установить даже систему техническихъ приемовъ, обезпечивающихъ въ извѣстной мѣрѣ успѣхъ дѣятельности во всякое время. Само собою понятно, что здѣсь

нѣтъ точнаго знанія и основанной на немъ дѣятельности, что успѣхъ и неуспѣхъ педагогической дѣятельности въ большинствѣ случайны или неполны и что мнѣніе о легкости педагогическаго дѣла есть въ существѣ дѣла иллюзія, хотя и не всегда расходящаяся съ дѣйствительностью, благодаря руководительству инстинкта и здраваго смысла.

И самое мнѣніе, что педагогика есть искусство, справедливо лишь на-половину. Она—дѣйствительно искусство, насколько предполагаетъ, въ дополненіе въ теоретическому знанію, владѣніе опредѣленно установленными техническими приѣмами, особенно въ дѣлѣ обученія, или находчивость своевременно, быстро и правильно сдѣлать надлежащій выводъ изъ совокупности условій, опредѣляющихъ тотъ или другой моментъ воспитательной дѣятельности. Но она въ то же время—и наука, насколько эти приѣмы основываются на опредѣленныхъ теоретическихъ данныхъ, вытекающихъ изъ изученія человѣческой природы и разнообразныхъ условій индивидуальной и соціальной жизни человѣка. Не на личномъ усмотрѣніи, тактѣ и технической выработкѣ приѣмовъ извѣстнаго лица зиждется педагогика въ дѣлѣ воспитанія и обученія: она имѣетъ подъ собою твердыя, опредѣленные условія, отъ правильнаго пониманія и примѣненія которыхъ зависитъ успѣхъ педагогической дѣятельности и развитіе самой педагогики. Такъ какъ теоретическія начала господствуютъ надъ практическимъ ихъ примѣненіемъ и опредѣляютъ приѣмы воспитанія и обученія, то на ихъ изученіе и должно быть прежде всего обращено вниманіе. Только установленіе теоретическихъ принциповъ педагогики обезпечиваетъ правильное развитіе и примѣненіе педагогической дѣятельности и только тогда она будетъ имѣть подъ собою прочныя основанія.

Сказанное въ отношеніи къ педагогикѣ вообще имѣетъ примѣненіе также въ частности и къ дидактикѣ, какъ части педагогики, касающейся спеціально отдѣла умственнаго воспитанія и еще частнѣе—умственнаго образованія, развитія, или иначе—обученія. Въ дидактикѣ опредѣленіе теоретическихъ принциповъ является даже еще болѣе, по крайней мѣрѣ, практически, необходимымъ, въ видахъ установленія опредѣленныхъ началъ учебной дѣятельности, часто въ разнообразіи своихъ приѣмовъ не имѣющей для себя никакихъ другихъ основаній, кромѣ шаткой почвы личнаго опыта и личнаго усмотрѣнія. Невыясненностію общихъ основныхъ принциповъ въ дидактикѣ объясняется, между прочимъ, и тотъ извѣстный фактъ, что по одному и тому же предмету имѣется часто большое число учебныхъ руководствъ, предлагающихъ самыя разнообразныя приѣмы преподаванія одного и того же, и трудно бываетъ сдѣлать между ними опредѣленное сопоставленіе, такъ какъ точки зрѣнія ихъ составителей расходятся въ разныя стороны, имѣя основаніемъ для себя только личныя со-

ображенія и личный опыт составителя, а не какіе-либо опредѣленные, выясненные и принятые, теоретическіе принципы. Между тѣмъ только выработка этихъ общихъ началъ дидактики можетъ служить прочнымъ основаніемъ постепеннаго совершенствованія методическихъ изслѣдованій и практической постановки школьнаго дѣла, потому что только въ такомъ случаѣ, вмѣсто личныхъ соображеній каждаго, разнообразію которыхъ можетъ не быть предѣла, методологія будетъ стоять на твердой опредѣленной почвѣ правильного научнаго изслѣдованія. Установленіе основныхъ принциповъ дидактики и возможно полное ихъ выясненіе должно, поэтому, составлять одну изъ первѣйшихъ задачъ этой науки.

Такъ какъ дидактика есть наука прикладная, то главнымъ опредѣляющимъ элементомъ въ ней является понятіе *цѣли*, а не понятіе *принципа*, какъ это бываетъ въ другихъ наукахъ: принципъ въ дидактикѣ означаетъ собою то общее положеніе или совокупность положеній, на которыхъ основываются правила и приемы веденія учебнаго дѣла, т.-е. на которыхъ основываются *средства* обученія; но средства должны быть избираемы сообразно съ своею *цѣлію*, слѣдовательно, и общія положенія, ихъ проникающія, находятся въ логической зависимости отъ цѣлей дидактики или, что то же, отъ цѣлей обученія. Такимъ образомъ установить принципы дидактики можно только по предварительномъ указаніи ея цѣлей, совпадающихъ, какъ мы сказали, съ цѣлями обученія. Это логическое первенство понятія цѣли предъ понятіемъ принципа не лишаетъ, однако-же, послѣдній его кореннаго значенія въ дидактикѣ и дѣлѣ обученія по существу: имѣя исходную точку для своихъ опредѣленій въ цѣлевомъ элементѣ дидактики, принципы дидактики являются затѣмъ сами по себѣ наглавнѣйшими началами всего учебнаго дѣла и всего частнѣйшаго раскрытія дидактическихъ положеній.

Въ виду логической зависимости въ дидактикѣ понятія принципа отъ понятія цѣли, мы укажемъ сначала вкраткѣ цѣли, поставляемые обученіемъ и слѣдовательно—дидактикою, какъ наукою, имѣющею своимъ предметомъ опредѣленіе правилъ надлежаще поставленнаго обученія, а потомъ перейдемъ уже къ выясненію принциповъ дидактики и устанавлиемаго ею дѣла начальнаго обученія.

І. Цѣли обученія.

Дидактика, составляя часть педагогики, и въ цѣлевомъ элементѣ своемъ совпадаетъ съ педагогикою, имѣющею предметомъ своимъ установленіе основныхъ началъ воспитанія и выработку приведен-

ныхъ въ систему правилъ воспитательной дѣятельности. И учитель, при правильной постановкѣ обученія, преслѣдуетъ въ общемъ тѣ-же цѣли, какія указываются воспитаніемъ: если воспитаніе имѣетъ цѣлью содѣйствовать правильному всестороннему развитію дѣтей, то обученіе примѣняетъ ту же самую задачу специально къ умственно-познавательной дѣятельности ихъ, стремясь содѣйствовать развитію собственно интеллектуальныхъ способностей учащихъ, такъ однако-же, чтобы чрезъ это оказывалось возможное содѣйствіе правильному развитію ихъ и въ другихъ сторонахъ психической жизни—въ отношеніи къ дѣятельности воли и чувства, долженствующихъ развиваться на твердыхъ началахъ христіанской вѣры и нравственности. Съ этой точки зрѣнія воспитаніе и обученіе различаются лишь степенью широты своихъ задачъ, но не по существу: и то, и другое совпадаетъ въ общихъ воспитательныхъ цѣляхъ.

Есть однако-же въ обученіи сторона, которая полагаетъ болѣе различія между цѣлями педагогики и дидактики. Всякая сила, способность, чтобы развиваться, нуждается въ чемъ-либо такомъ, въ упражненіи надъ чѣмъ она могла бы развиваться. Сообразно съ этимъ и для развитія психическихъ силъ человѣка долженъ быть данъ матеріалъ, въ примѣненіи къ которому онѣ могли бы развиваться. Въ отношеніи къ развитію воли и чувства такимъ матеріаломъ являются прежде всего многоразличные случаи нравственно-практической жизни человѣка, или непосредственно испытанные даннымъ лицомъ, или познанные имъ чрезъ сообщеніе и внушеніе со стороны другихъ лицъ и въ частности лицъ, руководящихъ ихъ воспитаніемъ. Косвенное, однако-же могущественное, воздѣйствіе на эту сторону психической жизни получается чрезъ возбужденіе представлений, образованіе понятій, сужденій, воззрѣній и умозаключеній, соотвѣтствующихъ цѣлямъ воспитательной дѣятельности. Въ отношеніи же къ интеллектуальнымъ силамъ человѣка матеріаломъ, въ упражненіи надъ которымъ развиваются онѣ, служатъ сообщаемыя учащимся свѣдѣнія, усвоеніе которыхъ вызываетъ на упражненіе умственную дѣятельность. Поскольку сообщаемыя учащимся свѣдѣнія имѣютъ въ виду эту цѣль—содѣйствіе умственному развитію учащихъ, ихъ значеніе совпадаетъ съ значеніемъ матеріала для упражненія и правильного развитія воли и чувства учащихъ. Но знанія, кромѣ этого воспитательнаго значенія, имѣютъ цѣну и сами по себѣ, вслѣдствіе чего обладаніе ими, хотя бы въ самой элементарной формѣ, представляется необходимымъ, и обученіе поставляетъ себѣ задачею сообщить ихъ и обогатить умъ учащихъ болѣе или менѣе достаточнымъ количествомъ свѣдѣній. Сообщеніе учащимся извѣстныхъ свѣдѣній и развитіе необходимыхъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, для интеллек-

туального развитія и практической жизни нѣкоторыхъ умѣній — является второю цѣлью обученія.

Такимъ образомъ, обученіе преслѣдуетъ *два* цѣли, изъ которыхъ первая—содѣйствіе правильному умственному, а съ тѣмъ вмѣстѣ и вообще духовному развитію учащихся—можетъ быть названа *воспитательною* или *формальною*, вторая—сообщеніе необходимыхъ знаній и умѣній—*строго учебною* или *матеріальною*.

Существуетъ мнѣніе, отрицающее нужду въ раздѣленіи цѣлей обученія на формальную и матеріальную и находящее это раздѣленіе устарѣлымъ. Но оно стоитъ въ связи съ исключительными психологическими теоріями и имѣетъ подъ собою въ основаніи или матеріалистическое отрицаніе души человѣка, всю душевную жизнь производящее изъ внѣшняго ощущенія, или то мнѣніе Локка, что душа наша не имѣетъ въ себѣ никакихъ прирожденныхъ, самому существу ея природы принадлежащихъ свойствъ и есть сама по себѣ *tabula rasa*, доколѣ не начнутъ дѣйствовать на нее внѣшнія впечатлѣнія и вызывать въ ней соотвѣтственныя ощущенія. Здѣсь не мѣсто входить въ разборъ этихъ психологическихъ теорій. Для насъ достаточно, что мнѣніе, отрицающее нужду въ раздѣленіи цѣлей обученія на формальную и матеріальную, находится въ зависимости отъ предполагаемыхъ имъ исключительныхъ психологическихъ теорій. И такъ какъ нельзя согласиться ни съ матеріалистическими сужденіями объ основахъ душевной жизни человѣка, ни съ устарѣвшею уже Локковскою теоріею о природѣ души, которая не можетъ же быть лишена всякихъ прирожденныхъ свойствъ, разъ она субстанціональна, то само собою слѣдуетъ, что и цѣли обученія могутъ быть двоякія: въ одномъ случаѣ главную задачу будетъ составлять развитіе прирожденныхъ душѣ человѣка свойствъ, задатковъ, въ другомъ—сообщеніе и умноженіе опредѣленныхъ знаній и умѣній. По установившейся уже терминологіи, измѣнять которую мы не видимъ основаній, это и будетъ то же, что цѣль обученія формальная и матеріальная.

Находясь, какъ видно изъ предъидущаго, въ тѣсной связи между собою, та и другая цѣль обученія—и формальная, и матеріальная—преслѣдуются въ обученіи одновременно: учащимся сообщаются извѣстныя знанія, необходимыя сами по себѣ для духовной и практической жизни человѣка и, вмѣстѣ съ тѣмъ, черезъ нихъ же развиваются и умственные силы учащихся, такъ какъ усвоеніе означенныхъ знаній вызываетъ въ учащихся умственную дѣятельность, а правильная умственная дѣятельность, въ свою очередь, ведетъ къ формальному развитію самыхъ интеллектуальныхъ способностей учащихся, причемъ и то, и другое—и содержаніе знаній и самый процессъ умственной дѣятельности—могутъ оказывать вліяніе также на

развитіе волевой и эмоціональной сторонъ душевной жизни; точно также и наоборотъ—что-либо сдѣлать для формальнаго умственнаго развитія учащихся можно не иначе, какъ чрезъ сообщеніе какихъ-либо знаній; сообщеніе извѣстныхъ свѣдѣній и образованіе соответственныхъ представленій и воззрѣній служить также важнымъ средствомъ и вообще духовнаго воспитанія учащихся. Совершенное раздѣленіе означенныхъ задачъ дидактики поэтому невозможно по самому существу дѣла. Однако-же возможно и въ дѣйствительности нерѣдко бываетъ, что преимущественно преслѣдуется одна которая-либо изъ двухъ указанныхъ цѣлей: можно поставить цѣлью сообщеніе наибольшаго количества знаній и мало обращать вниманія или и совершенно не слѣдить за развитіемъ самыхъ интеллектуальныхъ силъ учащихся и вообще за духовнымъ развитіемъ питомцевъ, предоставляя ихъ самимъ себѣ; но можно также мало придавать значенія количеству сообщаемыхъ учащимся и усвояемыхъ ими знаній и все вниманіе сосредоточивать на томъ, чтобы правильно шло формальное духовное развитіе учащихся. И то, и другое представляетъ собою крайность и въ этой своей постановкѣ не можетъ быть потому одобрено дидактикою: вообще обѣ цѣли обученія должны быть достигаемы въ школѣ, по возможности, равномерно, и ни къ одной изъ нихъ не должно относиться съ небрежною невнимательностью. Но слѣдуетъ, тѣмъ не менѣе, замѣтить, что въ начальной народной школѣ, гдѣ, при краткости курса, не можетъ быть сообщено значительнаго количества даже и необходимѣйшихъ элементарныхъ знаній и гдѣ собственно могутъ быть положены только основы для умственнаго развитія учащихся по выходѣ изъ школы и наступленіи болѣе зрѣлаго возраста, — должно съ особеннымъ вниманіемъ относиться къ формальнымъ интеллектуальнымъ задачамъ обученія, чтобы положить начало установленію добрыхъ умственныхъ навыковъ и воспитать въ учащихся любовь къ доброму и полезному чтенію. Еще того важнѣе для школы формальныя задачи обученія, поскольку обученіе должно имѣть воспитательное вліяніе на религіозно-нравственное развитіе воли и чувства учащихся, такъ что на эту сторону учебно-воспитательнаго дѣла въ школѣ должно быть обращено еще болѣе строгое вниманіе. И если бы не представлялось возможнымъ въ равной мѣрѣ выполнить всѣ задачи обученія, лучше уменьшить требованія относительно количества усвояемыхъ учениками знаній, но ни-коимъ образомъ нельзя допускать послабленій въ стремленіи къ достиженію воспитательныхъ цѣлей обученія въ отношеніи къ общему направленію духовной жизни учащихся: это будетъ безспорно цѣннѣе обладанія всякими знаніями и всякой умственной выправки и благодѣтельнѣе какъ для личной жизни учащихся, по достиженіи ими

болѣ зрѣлаго возраста, такъ и для государства вообще, не говоря уже о значеніи этого для высшихъ цѣлей жизни человѣка, указываемыхъ Откровеніемъ.

Таковы въ общемъ цѣлевыя стороны начального школьнаго обученія. Сообразно съ ними должны быть установлены и принципы, долженствующіе служить основаніемъ всей совокупности средствъ, чрезъ которыя могутъ быть достигнуты цѣли правильно поставленнаго учебнаго дѣла въ школѣ.

II. Принципы воспитывающаго обученія.

Ближайшая и непосредственная цѣль обученія въ школѣ — та, чтобы сообщить учащимся извѣстныя знанія. Но знанія могутъ быть надлежаще усвоены учащимися только въ томъ случаѣ, если они сообщаются въ формѣ, соотвѣтственной степени развитія дѣтей, и сообразно съ психическими особенностями дѣтскаго возраста. Въ виду малаго интеллектуальнаго развитія учащихся, примѣнительность въ преподаваніи къ свойствамъ дѣтской природы есть необходимое условіе успѣшности обученія, т.-е., успѣшности усвоенія учащимися преподаваемыхъ имъ знаній и умѣній. Съ другой стороны, и умственное формальное развитіе учащихся можетъ идти при обученіи правильно лишь при томъ условіи, если обученіе ведется въ должномъ соотвѣтствіи съ законами интеллектуальной жизни человѣка вообще и съ особенностями дѣтской природы въ частности, потому что только при этомъ условіи возможенъ правильный процессъ умственной работы и умственнаго роста учащихся. Отсюда первый и основной принципъ правильной постановки учебнаго дѣла въ школѣ и потому основной принципъ дидактики есть *принципъ природосообразности обученія*.

Соображаясь въ приѣмахъ обученія съ духовными, а отчасти и физическими свойствами дѣтской природы, учитель въ значительной степени обезпечиваетъ успѣхъ преподаванія. Но примѣнять постановку обученія только къ свойствамъ дѣтской природы въ данномъ случаѣ однако-же недостаточно. Обученіе слагается изъ взаимодѣйствія, при участіи учителя, двухъ сторонъ—субъекта учащагося и матеріала изучаемаго, и процессъ обученія долженъ поэтому быть сообразованъ какъ съ свойствами учащагося субъекта, такъ и съ свойствами матеріала, подлежащаго усвоенію. Важность послѣдняго условія до очевидности ясна въ учебной практикѣ, признающей за само собою понятное, что, напр., Законъ Божій нельзя преподавать такъ-же точно, какъ ариѣметику, а ариѣметику нельзя проходить, пользуясь тѣми-же приѣмами, какіе примѣняются при обученіи чтенію,

и т. д. Это значитъ, что въ обученіи должны быть принимаемы въ соображеніе и дѣйствительно такъ или иначе, хотя бы и безсознательно, принимаются во вниманіе и свойства изучаемаго предмета. Отсюда второй основной принципъ дидактики — *примѣнительность обученія къ свойствамъ преподаваемыхъ предметовъ* или иначе — *принципъ предметосообразности въ преподаваніи*.

Должнымъ соблюденіемъ при обученіи этихъ двухъ принциповъ — природосообразности и предметосообразности обученія — обеспечивается надлежащее усвоеніе учащимися сообщаемыхъ имъ знаній и умѣній, а равно и успѣхъ правильнаго интеллектуальнаго развитія учащихся. Но ихъ недостаточно еще для достиженія цѣлей правильно поставленнаго воспитывающаго обученія, насколько оно расширяетъ сферу своего вліянія на другія стороны духовной жизни дѣтей, кромѣ ума. Между тѣмъ, достоинство человѣка опредѣляется не столько развитіемъ ума и объемомъ пріобрѣтенныхъ знаній, сколько упроченіемъ въ немъ высшихъ стремленій его природы — къ Верховному Началу бытія и жизни и къ выполненію установленныхъ Имъ нравственныхъ требованій во всѣхъ движеніяхъ нашей воли и чувства. Эта задача — содѣйствовать черезъ школу утвержденію въ народѣ религіознаго ученія вѣры и нравственности христіанской — есть поэтому, какъ и было уже указано, первѣйшая по важности въ школьномъ дѣлѣ. Отсюда третій принципъ правильно поставленнаго школьнаго обученія — принципъ *религіозности и нравственно-воспитательности* обученія.

Наконецъ, школа наша, какъ *русская*, должна быть проникнута во всемъ *началомъ національности* — сознательною любовью къ отечеству. Школа должна воспитывать изъ своихъ питомцевъ не только дѣтей, поставленныхъ на путь правильнаго умственного и религіозно-нравственнаго развитія, но съ тѣмъ вмѣстѣ наученныхъ также, въ мѣрѣ вмѣстимости дѣтскаго возраста, любить Царя и отечество. Это существеннѣйшій также долгъ школы, и потому къ числу основныхъ принциповъ, опредѣляющихъ постановку учебно-воспитательнаго дѣла въ школѣ, долженъ быть причисленъ также и *принципъ національности*.

Итакъ, мы указали четыре принципа правильной постановки учебнаго и учебно-воспитательнаго — такъ какъ обученіе должно содержать въ себѣ и элементъ воспитательный — дѣла въ школѣ: начало природосообразности и предметосообразности въ преподаваніи, начало религіозности и національности. Первые два принципа суть главнѣйшіе для непосредственныхъ цѣлей обученія и степенью соблюденія ихъ опредѣляется успѣхъ собственно учебнаго дѣла, а два послѣдніе существенно важны для достиженія воспитательныхъ цѣлей школы и обученія, стоящихъ, по существу, конечно, выше всякой умственной выправки.

Независимо отъ этого на успѣхъ обученія могутъ вліять и многія другія условія, напр., личныя свойства учителя, окружающая среда и т. д., но они не могутъ быть отнесены къ постояннымъ и опредѣленнымъ принципамъ школьнаго обученія частью въ виду ихъ условности и измѣнчиваго разнообразія, частью же, и это главное, потому, что надлежащее соблюденіе вышеозначенныхъ принциповъ опредѣляетъ собою и эти многообразныя вліянія на дѣло обученія. Поэтому четыре поименованныя начала могутъ быть признаны за исчерпывающія собою всѣ существенныя стороны учебно-воспитательнаго дѣла въ школѣ.

Обратимся къ ближайшему ихъ разсмотрѣнію.

Принципъ природосообразности.

Какъ въ природѣ каждаго человѣка различаются двѣ стороны—общія свойства и индивидуальныя, такъ и въ природѣ дѣтей нужно различать то, что принадлежитъ ей вмѣстѣ съ другими возрастами, и то, что относится собственно къ дѣтскому возрасту. И тѣ, и другія свойства дѣтской природы имѣютъ опредѣляющее значеніе при установленіи разныхъ сторонъ обученія, хотя въ общемъ преимущественную важность для дидактики имѣютъ, главнымъ образомъ, особенности дѣтской природы, потому что ими именно видоизмѣняются способы сообщенія знаній учащимся по сравненію съ обычными приѣмами передачи мыслей другимъ лицамъ. Укажемъ сначала первыя свойства дѣтскаго возраста, поскольку они имѣютъ дидактическое значеніе.

Свойства духовной природы дѣтей, общія съ другими возрастами человѣка.—Изъ общихъ у дѣтскаго возраста съ другими возрастами свойствъ духовной природы для учебнаго дѣла имѣютъ значеніе собственно интеллектуальныя свойства, такъ какъ обученіе относится непосредственно къ сферѣ интеллектуальной жизни человѣка.

Интеллектуальная жизнь человѣка подчинена извѣстнымъ законамъ, опредѣляющимъ характеръ и форму составляющихъ ее явленій и взаимное между ними отношеніе. Поэтому всякое отправленіе интеллектуальной жизни, а въ частности и передача мыслей однимъ лицомъ другому лицу — должны быть подчинены этимъ общимъ законамъ. Анализомъ принциповъ и формъ логическаго мышленія занимается логика; анализъ приѣмовъ механической мыслительной дѣятельности и отношенія ея къ ощущеніямъ и воспріятіямъ, соприкасаясь съ предметомъ логики, входитъ, однако-же, спеціально въ психологію, изслѣдующую и другія стороны интеллектуальной дѣятельности человѣка. Всѣ устанавливаемые логикой и психологіей законы интел-

лектуальной жизни человека имѣютъ опредѣляющее значеніе и въ отношеніи къ формамъ обученія: послѣднія должны быть вполнѣ согласны съ присущими намъ законами мышленія и соответствовать требованіямъ правильныхъ формъ мыслительной дѣятельности.

Въ частности: 1) обученіе должно удовлетворять *логическимъ правиламъ* всякаго изложенія мыслей, выполняя во всемъ требованія законовъ логическаго мышленія и условія правильности логическихъ формъ мыслительной дѣятельности. Формальная правильность изложенія мыслей при обученіи не только необходима для лучшаго ихъ усвоенія учащимися, но имѣетъ также важное воспитательное значеніе, приучая мысль учащагося къ выполненію правилъ логическаго мышленія. Отступленіе отъ логическихъ требованій при обученіи, напр., несоблюденіе элементарныхъ требованій логическихъ законовъ тождества и противорѣчія, подрывало бы дѣло обученія въ самой его основѣ. Подобное было бы и въ томъ случаѣ, если бы учитель выражалъ свои мысли, напр., въ неправильныхъ формахъ сужденій и умозаключеній.

2) Далѣе, для дидактики важное значеніе имѣютъ *условія ясности сознанія*. Сознано можетъ быть то, что будетъ различено; созвано ясно можетъ быть то, что по различеніи будетъ поставлено въ связь съ другимъ и тѣмъ объединено: различеніе и объединеніе составляютъ необходимыя условія сознанія вообще и отчетливаго въ частности. Кроме того, чтобы было что-либо сознано, необходимо, чтобы на это была обращена замѣчающая дѣятельность души; а для сознанія яснаго необходимо сосредоточеніе энергіи воли на самомъ актѣ сознанія, иначе — необходимо вниманіе. Такъ какъ отчетливость познанія и прочность усвоенія познаннаго находятся въ зависимости отъ степени ясности сознанія даннаго предмета въ *моментъ изученія*, то для педагога представляется особенная нужда слѣдить, чтобы сообщаемое дѣтямъ было отчетливо ими сознано, а для этого необходимо наблюдать за тѣмъ, чтобы отчетливо совершены были акты *различенія и объединенія различеннаго* и чтобы на этихъ актахъ было сосредоточено полное *вниманіе* учащагося.

3) Затѣмъ, съ педагогической точки зрѣнія важное значеніе имѣютъ *законы ассоціаціи представленій* (законы смежности въ двухъ видахъ — сосуществованія и послѣдовательности и законъ сходства и контраста), по которымъ располагаются и сохраняются въ душѣ представленія и по которымъ воспроизводятся они снова въ сознаніи. Чтобы вновь сообщенное прочно было усвоено, необходимо поставить его въ *прочную связь съ прежними представленіями*, имѣющимися у дѣтей. Равнымъ образомъ, для прочности усвоенія знаній, а также и для правильнаго формальнаго развитія дѣтей важно,

чтобы *всѣ знанія*, сообщаемыя дѣтямъ и имѣющіяся у нихъ, *упорядочены были въ правильныхъ ассоціаціяхъ* соотвѣтственно ихъ содержанию.

4) Наконецъ, изъ общихъ свойствъ интеллектуальной природы человѣка важны въ педагогическомъ отношеніи *общія формы мыслительныхъ процессовъ*, которыхъ два: мысль наша идетъ или отъ частнаго, чрезъ его анализъ, къ общему, или отъ синтезированнаго общаго къ частному; первый процессъ называется индуктивнымъ, аналитическимъ, второй—дедуктивнымъ, синтетическимъ. Всякій человѣкъ въ мыслительной дѣятельности пользуется этими процессами, но не у всѣхъ они совершаются правильно и не у всѣхъ способность къ нимъ развита равномерно: необходимо педагогу слѣдить, чтобы мысль дѣтская уже сначала, по возможности, *равномѣрно* приучалась къ общимъ этимъ процессамъ и совершала ихъ *правильно*. Пренебреженіе этимъ скажется важными послѣдствіями въ умственномъ развитіи учащихся.

Особенныя свойства психо-физической природы дѣтей.—1) Общее свойство, которымъ характеризуется психо-физическая природа дѣтей, это—*неустановленность*, несформированность и *въ физическомъ, и въ психическомъ отношеніяхъ*: и физическій организмъ дитяти лишь растетъ и укрѣпляется, и духовная жизнь его не окрѣпла, не развилась и только начинаетъ устанавливаться. Эта особенность дѣтскаго возраста налагаетъ на учителя и воспитателя обязанность быть осторожнымъ въ своихъ отношеніяхъ къ дѣтямъ, умѣть быть строгимъ, когда это нужно, и снисходительнымъ, когда проникнутая любовью снисходительность обѣщаетъ больше пользы для исправленія дѣтей въ допущенныхъ ими ошибкахъ. И въ дѣлѣ собственно обученія не менѣе необходимо помнить объ этомъ свойствѣ дѣтскаго возраста и всѣ приемы обученія соразмѣрять съ степенью установленности духовной и физической жизни дѣтей, предлагая имъ для усвоенія только то и такъ, что и какъ можетъ быть ими усвоено, и требуя отъ нихъ лишь сильной умственной работы, но вмѣстѣ съ тѣмъ и заботясь, чтобы обученіе каждою своею частью въ отдѣльности и всѣмъ своимъ направленіемъ вообще неуклонно содѣйствовало постепенной установкѣ интеллектуальной и вообще духовной жизни дѣтей, а также развивалось параллельно физическому ихъ развитію.

2) Общее свойство неустановленности дѣтской природы въ физическомъ и психическомъ отношеніяхъ сказывается въ дѣтяхъ въ частности въ томъ, что явленія жизни физической и психической смѣняются у нихъ одно за другимъ быстро: отсюда *живость* дѣтей какъ физическая, такъ и психическая. Дѣтская живость имѣетъ важное значеніе какъ въ воспитательномъ отношеніи, такъ и въ част-

ности въ отношеніи къ дѣлу обученія. Физическая живость дѣтей обнаруживается въ особенной, сравнительно съ другими возрастами, ихъ подвижности, являющейся нерѣдко причиною разныхъ дѣтскихъ проступковъ противъ школьной дисциплины. Быстрая смѣна душевныхъ состояній и постоянная душевная неустойчивость также часто ведутъ къ важнымъ слѣдствіямъ въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ. Обязанность учителя и воспитателя въ виду этого свойства дѣтской природы—*умѣть быть оживленнымъ въ преподаваніи и распорядженіяхъ, и въ то же время—устойчивымъ, твердымъ во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ*. Первое необходимо для того, чтобы приноровить дѣло обученія къ свойствамъ дѣтской природы, второе—для того, чтобы сдерживать крайнія ихъ проявленія и упорядочивать дѣтскую жизнь. Погрѣшности противъ этого, — съ одной стороны, вялость, апатія, съ другой—излишняя суетливость и нервность,—вызовутъ большія замѣшательства въ правильномъ теченіи учебно-воспитательнаго дѣла.

3) Въ интеллектуальной жизни общая психическая неустановленность сказывается въ *неустойчивости, некрѣпости вниманія, въ непривычкѣ къ умственному труду и самодѣятельности*. Вниманіе бываетъ пассивное и активное: первое есть сосредоточеніе сознанія на предметъ, увлекшемъ за собою ассоціацію нашихъ представленій и подчинившемъ себѣ нашу интеллектуальную жизнь въ данное время; второе есть сосредоточеніе нашего сознанія на чемъ-либо энергіею нашей воли. Первый видъ вниманія доступенъ, вообще говоря, и дѣтскому возрасту, потому что и дѣти, какъ взрослые, могутъ быть интеллектуально заинтересованы какимъ-либо предметомъ и напряженно слѣдить за этимъ предметомъ мыслью. Но, въ виду живости ихъ природы, такіа состоянія ихъ не могутъ быть продолжительны: мысль дитяти, напряженно сосредоточенная на извѣстномъ предметѣ обыкновенно быстро обращается къ другому, третьему и т. д. Что же касается активнаго вниманія, то оно, по слабости дѣтской воли, мало доступно дѣтскому возрасту, и нужны настойчивыя усилія со стороны учителя-воспитателя, чтобы соотвѣтственными мѣрами развить его. Учитель постоянно долженъ слѣдить за дѣтскою мыслью и направлять ее, принимая всѣ мѣры къ сосредоточенію вниманія дитяти на данномъ предметѣ, а въ случаѣ утомленія — давать немедленно отдыхъ дѣтямъ. Чрезъ это будетъ постоянно воспитываться въ дѣтяхъ способность къ умственному, болѣе или менѣе продолжительному труду. Одновременно съ этимъ должны быть принимаемы мѣры и къ воспитанію интеллектуальной самодѣятельности ученика: учитель достигаетъ этого, вызывая соотвѣтственною умственною работою собственную умственную энергію учащагося въ изученіи подлежащаго предмета.

4) Въ отношеніи къ *содержанію* знанія общее свойство неуста-

новленности дѣтской природы обнаруживается въ томъ, что у дѣтей только *полагаются* основы знанія,—начало содержанію ихъ умственной жизни, при самомъ ограниченномъ количествѣ имѣющихся у нихъ наличныхъ знаній. Умственная же жизнь наша, опредѣляясь врожденными нашей душѣ способностями и законами ихъ проявленія, начинается съ *ощущеній внѣшнихъ* (въ отношеніи къ душѣ) *предметовъ и воспріятій психическихъ состояній*; ощущенія и воспріятія, сохраняющіяся въ нашей душѣ въ формѣ представленій, служатъ далѣе для насъ *матеріаломъ*, изъ коего образуются потомъ сложные и общія представленія, понятія, сужденія, умозаключенія и цѣлыя системы знанія. Хотя у дитяти съ самаго перваго же времени существуютъ всѣ элементарныя формы интеллектуальной жизни, но въ содержаніе ея входятъ, главнымъ образомъ, ощущеніе и психическія воспріятія съ соотвѣтствующими имъ единичными представленіями, и только постепенно, по мѣрѣ накопленія ихъ, образуются у него обобщенія и на основаніи ихъ—общія и сложные представленія и понятія, а вмѣстѣ съ тѣмъ расширяется и сфера проявленія способности сужденій и умозаключеній. Этимъ общимъ закономъ развитія умственной жизни человѣка опредѣляется и то, какимъ образомъ должно вести обученіе. Все вниманіе учителя должно быть обращено прежде всего *на увеличеніе*, въ мѣрѣ нужды и возможности, *запаса ощущеній и психическихъ воспріятій*, чтобы тѣмъ дать прочный матеріалъ для дальнѣйшихъ интеллектуальныхъ образованій, и всѣ объясненія онъ долженъ, по возможности, вести *черезъ обращеніе сознанія дитяти къ лежащимъ въ основаніи даннаго интеллектуальнаго матеріала ощущеніямъ и воспріятіямъ*, такъ, чтобы все, получившееся черезъ обобщеніе ощущеній и психическихъ воспріятій, снова возводилось въ дѣтскомъ сознаніи къ своимъ основамъ. Этотъ пріемъ обученія есть основной въ дидактикѣ и называется *принципомъ наглядности*, требующимъ того, чтобы все преподаваемое дѣтямъ, по возможности, разъяснялось чрезъ изученіе самыхъ предметовъ и явленій внѣшними чувствами, или—если это предметы духовныя—чрезъ обращеніе сознанія дитяти къ тождественнымъ и аналогическимъ явленіямъ собственной духовной жизни.

5) Только-что указаннымъ свойствомъ дѣтской природы,—тѣмъ, что у дѣтей лишь полагаются основы знанія въ ощущеніяхъ и психическихъ воспріятіяхъ,—опредѣляется и другая особенность дѣтской природы: изъ двухъ процессовъ мыслительной дѣятельности, свойственныхъ человѣку, въ *дѣтскомъ* возрастѣ *преимущественно* имѣеть мѣсто процессъ *индуктивный, аналитическій*, при помощи котораго постепенно дѣлаются обобщенія элементарныхъ ощущеній и воспріятій, съ соотвѣтственными имъ элементарными представленіями, въ

общія представленія и понятія. Отсюда педагогическій выводъ тотъ, что и учитель, слѣдуя указаніямъ природы, долженъ вести обученіе преимущественно въ *формѣ индуктивнаго расположенія мыслей* и постепенно возводитъ дѣтскій умъ отъ частнаго къ общему. Но такъ какъ въ правильно установленной духовной природѣ человѣка оба процесса мысли—индуктивный и дедуктивный—должны быть одинаково развиты, то должно имѣть въ виду, чтобы упражненія дѣтскаго ума въ восхожденіи отъ частнаго въ общему *не переходили въ крайность* и чтобы дѣтская мысль наряду съ этимъ упражнялась также и въ обратномъ процессѣ дѣятельности—въ *нисхожденіи отъ общаго къ частному*, т.-е., въ раздѣленіи общаго на частное, примѣненіи общаго къ частнымъ случаямъ и провѣркѣ перваго чрезъ послѣднее. При такомъ веденіи обученія преподаваніе будетъ сообразовано не только съ общими свойствами духовной природы человѣка, во вмѣстѣ съ тѣмъ и съ особенностями дѣтскаго возраста.

6) Наконецъ, вышеозначенныя особенныя свойства интеллектуальной природы дѣтскаго возраста имѣютъ своимъ слѣдствіемъ то, что въ умственной жизни дѣтей, еще только развивающейся и обогащающейся матеріаломъ, *преобладаютъ механическія соотношенія между интеллектуальными элементами предъ логическими*, и способности нашего духа, въ которыхъ проявляется логическая мыслительная дѣятельность, у нихъ развиты меньше, чѣмъ тѣ, въ которыхъ мыслительная дѣятельность имѣетъ механическій характеръ и основывается на законахъ ассоціаціи представленій вмѣсто логическихъ отношеній между ними. Отсюда—особенное развитіе у дѣтей *механической памяти и сравнительно малое развитіе мышленія и разсудка*. Задача учителя-воспитателя заключается поэтому, съ одной стороны, въ томъ, чтобы воспользоваться дѣтскимъ возрастомъ для пріобрѣтенія бѣльшаго запаса механическаго интеллектуальнаго матеріала *), а съ другой—и это главное—слѣдить за правильнымъ развитіемъ дѣятельности разсудка и съ осторожностью довѣрять дѣйствительному усвоенію чего-либо дѣтьми, такъ какъ они могутъ ограничиться механическимъ запоминаніемъ сообщаемаго имъ, безъ яснаго пониманія смысла того, что ими заучивается, и тѣмъ вводить наставника въ заблужденіе при оцѣнкѣ ихъ знаній и при употребленіи педагогическихъ пріемовъ для сознательнаго усвоенія ими содержанія сообщаемыхъ имъ свѣдѣній.

Мы указали здѣсь наиболѣе важныя въ дидактическомъ отношеніи стороны духовной и частью физической природы дѣтей, какъ

*) Въ училищахъ не-народныхъ время это является особенно пригоднымъ, поэтому, для изученія иностранныхъ языковъ.

общія съ другими возрастами челоуѣка, такъ и принадлежащія собственно дѣтскому возрасту. Начало природосообразности, существенное въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ, требуетъ, чтобы учитель школы строго сообразовался съ этими свойствами дѣтской природы въ приемахъ обученія и воспитательномъ воздѣйствіи на учащихся. Нарушеніе требованій принципа природосообразности неизбежно скажется неблагоприятными послѣдствіями на всемъ ходѣ учебнаго дѣла въ школѣ.

Принципъ предметосообразности въ преподаваніи.

Вмѣстѣ съ свойствами природы учащихся, факторомъ, опредѣляющимъ приемы обученія, служитъ также, какъ сказано, природа предметовъ начального обученія. Необходимо такимъ образомъ выяснить свойства предметовъ элементарной школы, имѣющія дидактическое значеніе.

1) Обращаясь къ предметамъ начальной школы, мы замѣчаемъ въ нихъ прежде всего ту особенность, что одни изъ нихъ представляютъ собою сплошную нить извѣстнаго порядка явленій и предметовъ, связанныхъ въ органическое цѣлое, а слѣдовательно, и въ изложеніи своемъ—сплошную нить выражающихъ эти предметы и явленія представленій и понятій; въ другихъ, напротивъ, реальныя данныя, изъ которыхъ слагается извѣстный предметъ, дробятся на отрывочныя сравнительно части, соединенныя между собою вмѣстѣ лишь съ извѣстною цѣлью, и, сообразно съ этимъ, представленія и понятія, имъ соотвѣтствующія, имѣютъ характеръ болѣе или менѣе отрывочныхъ соединеній. Какъ на образецъ предметовъ первой категоріи, слѣдуетъ указать на исторію—священную и церковно-гражданскую: здѣсь и каждое событіе, которое излагается въ исторіи, въ отдѣльности взятое, представляетъ собою нить послѣдовательно связанныхъ между собою явленій, и всѣ они вмѣстѣ находятся въ органической связи между собою, развивая и разъясняя одно другое въ послѣдовательной своей смѣнѣ, такъ что вслѣдствіе этого и самое изложеніе ихъ, какъ въ отдѣльныхъ частяхъ взятое, такъ и въ общей послѣдовательности разсматриваемое, представляетъ собою сплошную нить послѣдовательно связанныхъ между собою представленій и понятій, сужденій и умозаключеній. Образцомъ второго рода предметовъ является катихизисъ, въ которомъ, для цѣлей религіознаго наученія и нравственнаго воспитанія, соединено все то существенное изъ христіанскаго вѣроученія и нравоученія, что необходимо знать всякому христіанину, какъ руководство въ религіозной и нравственной его жизни: эти догматическія и нравственныя положенія, хотя

и представляют своею совокупностью одно цѣлое, тѣмъ не менѣе определенное сочетаніе ихъ обусловлено въ строгомъ смыслѣ не столько послѣдовательнымъ соотношеніемъ элементовъ реальной дѣйствительности, сколько догматическою и этической важностью ихъ для духовно-нравственной жизни христіанина и его спасенія.

Эти особенности предметовъ преподаванія имѣютъ важное определяющее значеніе въ отношеніи къ приѣмамъ начального обученія. Если предметъ представляетъ собою одно сплошное цѣлое, то, естественно, и сообщеніе его содержанія учителемъ должно идти въ *сплошной формѣ* словесной рѣчи (въ формѣ монолога), а равно и ученики должны передавать свои мысли въ *сплошной связи* словесныхъ выраженій (т.-е. также въ формѣ монолога). Правда, можетъ быть и даже должна быть въ извѣстныхъ случаяхъ допускаема и отрывочная рѣчь въ ходѣ обученія, получающая видъ вопросовъ съ одной стороны, т. е. отъ учителя, и краткихъ отвѣтовъ съ другой, т. е. отъ учениковъ; но это допускается по особымъ соображеніямъ, именно съ точки зрѣнія требованій, предъявляемыхъ первымъ изъ вышеуказанныхъ принциповъ дидактики—тѣмъ, что нужно сообразоваться въ преподаваніи съ свойствами природы дѣтей, которыя, по малому своему развитію, не всегда могутъ возвыситься до усвоенія монологическаго объясненія учителя, а равно и до монологической же правильной передачи своихъ собственныхъ мыслей. Общее правило остается, однако, въ силѣ: *что природою соединено въ цѣлое, то должно быть*. — по крайней мѣрѣ, въ результатѣ, — *выражено какъ учителемъ, такъ и учениками въ одной связной рѣчи*, слова и мысли которой своею послѣдовательностью должны соответствовать послѣдовательности элементовъ излагаемой дѣйствительности. Съ другой стороны, предметы второй категоріи, какъ заключающіе въ себѣ *отрывочное* соединеніе представленій и понятій, предполагаютъ и передачу ихъ въ такой же *отрывочной формѣ*, каковою является *вопросо-отвѣтная форма рѣчи*. И здѣсь, конечно, можетъ и даже должна быть употребляема монологическая рѣчь и со стороны учителя, и со стороны учениковъ, но какъ приѣмъ, восполнительный къ первой основной формѣ преподаванія и допускаемый также съ точки зрѣнія принципа природосообразности, въ цѣляхъ лучшаго усвоенія учащимися предлагаемаго имъ содержанія, въ частности — съ цѣлью образовать въ умѣ учащагося болѣе прочную ассоціацію отрывочныхъ элементовъ изучаемаго предмета.

На означенныя свойства предметовъ преподаванія въ дидактикѣ обыкновенно не обращается вниманія; между тѣмъ они несомнѣнно имѣютъ важное педагогическое значеніе, и учителю должно проникнуться ихъ сознаниемъ, чтобы умѣть всегда пользоваться тою сло-

весною формою рѣчи, которая будетъ наиболѣе подходить къ данному случаю. Въ виду этого представляется нужда разобрать съ означенной точки зрѣнія всѣ предметы начальной школы.

Выше указаны въ видѣ примѣра, поясняющаго противоположныя свойства предметовъ преподаванія, два предмета—исторія, священная и церковно-гражданская, и катихизисъ, въ которыхъ особенно ясно обнаруживаются упомянутыя свойства. Другіе предметы, поименовываемые въ программахъ начальныхъ школъ, занимаютъ между ними, въ большинствѣ случаевъ, средину, однѣми сторонами примыкая къ одной категоріи, другими—къ другой. Разсмотримъ каждый предметъ въ отдѣльности.

Молитвы. Сама по себѣ взятая, молитва представляетъ собою сплошную нить мыслей, выражающихъ религіозныя чувствованія души молящагося, изъясняемая часто съ указаніемъ на историческія событія священнаго и церковнаго характера примѣнительно къ данному случаю. Слѣдовательно, она и въ сознаніи молящагося является съ такимъ же свойствомъ сплошной нити мыслей; но для этого требуется полное и совершенно отчетливое пониманіе всей молитвы, съ представленіемъ общаго ея смысла и развитія мыслей въ ней въ частностяхъ, такъ чтобы молящійся, приступая къ чтенію молитвы, напередъ могъ бы представлять себѣ общія мысли и ходъ ихъ развитія,—только въ такомъ случаѣ для сознанія молящагося она будетъ являться въ строгомъ смыслѣ сплошную нитью мыслей. Если же не будетъ въ пониманіи молитвы полной отчетливости во всѣхъ отношеніяхъ и молящійся будетъ воспроизводить смыслъ молитвы, какъ обыкновенно бываетъ, лишь по мѣрѣ произнесенія имъ усвоенныхъ памятью словъ молитвы,—тогда послѣдняя не будетъ уже въ точномъ значеніи сплошную нитью мыслей, дробясь на отрывочныя, болѣе или менѣе, хотя и непрерывно слѣдующія одна за другою, группы ихъ, разъединяемая послѣдовательнымъ сознаніемъ ихъ смысла. Очевидно, что первая форма сознательнаго отношенія къ молитвѣ доступна развитому уже уму. Что же касается дѣтей, то отъ нихъ можно требовать лишь *сознательнаго чтенія* молитвы, т.-е. соединенія съ воспроизводимымъ послѣдовательно по памяти текстомъ молитвы сознательной мысли, объясняющей значеніе словъ молитвы; общія же мысли молитвы дитя напередъ можетъ представлять развѣ только въ неотчетливыхъ очертаніяхъ. Отсюда опредѣляется и форма рѣчи наставника при объясненіи молитвы: поскольку выясняется *общій смыслъ молитвы*,—удобнѣе *монологическая рѣчь* съ стороны наставника; поскольку же изъясняются въ ней частности, т.-е. истолковываются уже *отдѣльныя слова и выраженія молитвы*,—удобнѣе въ устахъ наставника отрывочная *вопросо-ответная рѣчь*.

Объясненіе богослуженія. Богослуженіе, какое бы ни было, представляет собою рядъ отдѣльныхъ богослужебныхъ дѣйствій, соединенныхъ въ общую связь. Разсматриваемое съ этой стороны, богослуженіе является какъ сплошное цѣлое. Но а) извѣстно, что отдѣльныя богослужебныя дѣйствія имѣютъ большею частью тотъ или иной символическій смыслъ; если же взять богослуженіе какъ совокупность *символизованныхъ* дѣйствій, оно уже не является сплошнымъ цѣлымъ, символически представляя лишь отдѣльные, отрывочные моменты, напимѣръ, изъ св. исторіи (вечернее и утреннее богослуженіе), изображаемые въ богослуженіи также отрывочно, съ промежутками, наполненными такими богослужебными дѣйствіями, которыя назначены для возбужденія и поддержанія молитвеннаго настроенія у присутствующихъ (напр., эктеніи, возгласы); б) малолѣтнимъ учащимся возможно не подробное во всѣхъ частностяхъ изъясненіе богослуженія, какъ это видимъ въ литургиѣ, но лишь изъясненіе важнѣйшихъ его частей и моментовъ, къ тому же болѣе съ внутренней, духовной, слѣдовательно—символической стороны. Такимъ образомъ, какъ *учебный предметъ*, объясненіе богослуженія является съ свойствомъ *отрывочнаго* болѣе или менѣе *сочетанія мыслей*, сближающаго этотъ предметъ съ катихизисомъ. Отсюда и форма рѣчи при объясненіяхъ наставника въ отношеніи къ этому предмету наиболѣе прилична *вопросо-отвѣтная*.

Русскій и церковно-славянское чтеніе; ознакомленіе съ началами русской грамматики. Этотъ предметъ представляет собою совокупность весьма разнородныхъ съ разсматриваемой точки зрѣнія частей; но въ общемъ преобладаютъ въ немъ отрывочныя сочетанія предѣльными. Такъ, весь процессъ предварительныхъ упражненій при обученіи чтенію русскому и славянскому, а равно и первые моменты въ чтеніи требуютъ вопросо-отвѣтной рѣчи наставника, дѣйствія котораго только съ методологической стороны должны представлять сплошную нить преемственныхъ моментовъ, но не таковы они, разсматриваемыя сами по себѣ, безъ отношенія къ методической ихъ системѣ. Сплошная рѣчь становится болѣе умѣстной только тогда, когда учащійся приступаетъ къ чтенію цѣлыхъ статей, разборъ которыхъ (въ отношеніи къ общей мысли, плану и развитію) нерѣдко требуетъ монологическаго объясненія наставника. Однако и здѣсь часто болѣе пригодны бывають отрывочныя замѣчанія наставника—въ формѣ вопросовъ съ его стороны и отвѣтовъ со стороны учениковъ, тѣмъ болѣе, что подробные разборы статей не всегда бывають умѣстны въ школѣ, а если и умѣстны, то не всегда могутъ быть усвоены малоразвитыми учащимися сразу полностью, и потому часто должны быть сообщаемы ученикамъ по частямъ, въ вопросо-отвѣтной

формѣ. При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій, конечно, должна быть употребляема вопросо-отвѣтная форма. Что же касается церковно-славянскаго чтенія, то всѣ почти объясненія во время его со стороны наставника имѣютъ форму отрывочныхъ замѣчаній по мѣрѣ нужды. Точно также характеръ отрывочныхъ замѣчаній и указаній со стороны учителя имѣетъ въ школѣ и все вообще изученіе элементовъ русской грамматики, въ систематическомъ курсѣ своемъ не входящей, какъ извѣстно, въ программу начальной школы. Поэтому *диалогическая* форма рѣчи является соотвѣтствующею существо и этого предмета народной школы.

Письмо. Обучение письму также представляетъ собою совокупность отрывочныхъ дѣйствій наставника, соединенныхъ въ одно цѣлое только съ методологической стороны; слѣдовательно, форма рѣчи, наиболѣе приличная этому предмету—*вопросо-отвѣтная*.

Ариѳметика. Ариѳметическія дѣйствія представляютъ собою сплошную нить преемственныхъ моментовъ, связанныхъ между собою по существу; слѣдовательно, такова-же должна быть и передача формы проработки ихъ—какъ со стороны наставника при объясненіи, такъ и со стороны учениковъ при отвѣтѣ. Отступленія отъ этого могутъ и должны быть допускаемы только съ педагогическою цѣлью (т.-е, съ точки зрѣнія принципа природосообразности)—въ видахъ лучшаго объясненія ученикамъ и усвоенія ими отдѣльныхъ моментовъ дѣйствій. Но кромѣ ариѳметическихъ дѣйствій, въ собственномъ смыслѣ и въ системѣ разсматриваемыхъ, въ начальной ариѳметикѣ допускается при преподаваніи элементарное ознакомленіе съ ними по частямъ. Здѣсь уже нѣтъ полной системы, а потому удобною при обученіи является только форма вопросо-отвѣтной рѣчи. То же слѣдуетъ сказать и о другихъ упражненіяхъ, входящихъ въ начальную ариѳметику, а также и относительно изученія нумераціи.

Пѣніе. Обучение пѣнію, какъ и обучение письму, представляетъ собою совокупность отрывочныхъ дѣйствій, объединенныхъ вмѣстѣ только съ методологической точки зрѣнія. Въ виду этого, какъ и при обученіи письму, форма рѣчи, соотвѣтствующая природѣ предмета преподаванія, будетъ вопросо-отвѣтная, или форма отрывочныхъ замѣчаній и поясненій со стороны учителя, насколько это будетъ требоваться въ дополненіе къ примѣрному, голосовому и инструментальному выполненію.

2) Другою стороною въ предметахъ начального обученія, имѣющею важное дидактическое значеніе, является то, что одни предметы отличаются сравнительно *конкретностью*, другіе болѣе *отвлеченны*. Это обстоятельство имѣетъ опредѣляющее вліяніе и на приемы обученія имъ. Тамъ, гдѣ отвлеченныя ассоціаціи преобладаютъ надъ

конкретными, является нужда объяснять отвлеченныя мысли чрезъ конкретизированіе ихъ въ соотвѣтственныхъ предметахъ и явленіяхъ. Къ категоріи предметовъ конкретнаго характера относятся изъ курса начальной школы: св. исторія Ветхаго и Новаго Завѣта, исторія церкви и отечества, объясненіе богослуженія и предметы, гдѣ предполагаются извѣстныя умѣнья—обученіе письму и церковному пѣнію; къ отвлеченнымъ сравнительно предметамъ принадлежатъ: катихизисъ, молитвы; къ предметамъ смѣшаннаго характера—арифметика, русскій и славянскій языки.

3) Важна въ предметахъ начальной школы, между прочимъ, также та особенность, что одни изъ нихъ требуютъ лишь интеллектуальнаго ихъ усвоенія, другіе должны быть усвоены всѣмъ духовнымъ существомъ человѣка. Къ послѣднимъ относится особенно законъ Божій во всѣхъ своихъ частяхъ, религіозно-воспитательное значеніе котораго въ школѣ—предметъ высокой важности; сюда же примыкаютъ нѣкоторымъ образомъ—церковно-славянское чтеніе, церковное пѣніе, исторія церкви и отечества, отчасти русское чтеніе, въ статьяхъ для котораго религіозно-воспитательный и патріотическій элементъ имѣетъ также важное значеніе. Къ предметамъ первой категоріи относятся—арифметика, русскій языкъ (въ большинствѣ своихъ частей) и письмо. Очевидно, для того, чтобы повліять чрезъ изученіе извѣстныхъ предметовъ на все духовное существо человѣка, какъ это прежде всего предполагается при правильной постановкѣ преподаванія закона Божія, необходимы особыя приемы со стороны наставника, необходимо такое же душевное искреннее отношеніе и самого наставника къ предмету преподаванія, какого онъ хочетъ достигнуть и отъ учениковъ своихъ. И напротивъ, будутъ особыя приемы у наставника, когда цѣлью является воздѣйствіе только на умъ учащагося.

4) Наконецъ, важна еще одна сторона въ предметахъ обученія въ начальной школѣ: одни изъ нихъ таковы, что предполагаютъ не только интеллектуальное усвоеніе извѣстнаго содержанія, но кромѣ того—навыкъ въ соотвѣтственныхъ умѣньяхъ, навыкъ производить, тѣ или другія движенія въ извѣстныхъ органахъ. Такъ, при обученіи письму необходимо образовать у дѣтей навыкъ правильно, отчетливо писать части буквъ, цѣлыя буквы и ихъ сочетанія; при обученіи пѣнію требуется развитіе навыка владѣть голосовыми органами: даже при обученіи чтенію важно умѣнье правильно пользоваться голосовыми органами—при произношеніи отдѣльныхъ членораздѣльныхъ звуковъ, при чтеніи правильномъ, внятномъ, бѣгломъ и выразительномъ. Во всѣхъ предметахъ, гдѣ требуются эти умѣнья, задача наставника двоятся между сообщаемыми для интеллектуаль-

наго усвоенія свѣдѣніями и образованіемъ соответственныхъ умѣній, которыя совершенно или почти не требуются въ отношеніи къ другимъ предметамъ обученія, и наставникъ въ этомъ случаѣ долженъ обращать вниманіе какъ на надлежащее усвоеніе сообщаемыхъ ученикамъ свѣдѣній, такъ и на развитіе въ нихъ требуемыхъ предметомъ навыковъ и умѣній.

Только что указанными свойствами предметовъ начального обученія опредѣляются всѣ основныя требованія принципа предметосообразности въ преподаваніи, восполняющаго и видоизмѣняющаго собою требованія другого, также важнаго дидактическаго принципа — природосообразности обученія.

Принципы религіозности и національности.

1) Во всякой христіанской школѣ все обученіе и воспитаніе должно быть основано въ началѣ христіанской религіозности и имъ проникнуто во всѣхъ своихъ частнѣйшихъ формахъ. Таковою же должна быть и начальная народная школа. Съ этой именно точки зрѣнія нашъ простой народъ здравымъ смысломъ своимъ прежде всего и оцѣниваетъ школу, религіозный строй которой справедливо ставится имъ выше всего другого, что можетъ дать школьное обученіе. И школа должна не вытравлять этотъ глубоко-вѣрный народный взглядъ на нее, но поддерживать и возвращать.

Въ силу принципа религіозности, законъ Божій существуетъ въ школѣ не только въ числѣ учебныхъ предметовъ, но и какъ *основной* изъ нихъ. Курсъ закона Божія въ начальной школѣ обнимаетъ собою всѣ необходимѣйшіе предметы религіознаго вѣдѣнія: изученіе и объясненіе молитвъ, св. исторію Ветхаго и Новаго Завѣта, краткій катихизисъ и ученіе о богослуженіи. Такимъ образомъ на урокахъ Закона Божія ученики должны научиться изъ начатковъ христіанскаго вѣроученія и правоученія всему, что необходимо знать всякому христіанину. Но включеніемъ Закона Божія въ число учебныхъ предметовъ школьной программы и главенствующимъ положеніемъ его относительно другихъ предметовъ не ограничивается значеніе принципа религіозности въ учебномъ дѣлѣ въ школѣ; вмѣстѣ съ тѣмъ требуется, чтобы: а) предметъ этотъ былъ не учебнымъ только, но и воспитательнымъ, т.-е. чтобы не умомъ только учащихся усвоились религіозныя истины, при преподаваніи его сообщаемыя, но также сердцемъ и волею, и б) чтобы всѣ прочіе предметы, каждый въ мѣрѣ возможности, были проникнуты въ ихъ преподаваніи тѣми же религіозно-воспитательными элементами, какіе прямо входятъ въ кругъ Закона Божія. Послѣднее требованіе не всегда соблюдается

школою и учитель часто раздѣляетъ свое дѣло отъ дѣла законоучителя, кромѣ лишь развѣ обученія церковно-славянскаго грамотѣ, которое нельзя вести иначе, какъ по часослову, псалтири и Евангелію. Не такъ, однако, должно быть съ точки зрѣнія здоровой педагогикі: и законоучитель, и учитель должны дѣлать одно общее учебно-воспитательное дѣло, центромъ котораго должно служить содѣйствіе развитію высшихъ сторонъ духовной природы человѣка на началахъ православной христіанской вѣры. Поэтому и въ классное чтеніе учащихся при занятіяхъ по русскому языку, и во внѣ-классное чтеніе должны входить въ надлежащей мѣрѣ статьи религіозно-воспитательнаго характера. Въ письменныя работы учащихся, при наученіи, напр., связному изложенію мыслей по вопросамъ и безъ нихъ, также съ удобствомъ и съ большою педагогическою пользою можетъ быть внесенъ религіозно-воспитательный элементъ въ формѣ упражненій изъ круга предметовъ, входящихъ въ курсъ Закона Божія. Вообще, для учителя представляется множество случаевъ, когда онъ можетъ оказать существеннѣйшее содѣйствіе какъ собственно интеллектуальному усвоенію учащимися свѣдѣній изъ курса Закона Божія, такъ и религіозно-воспитательнымъ цѣлямъ школы.

И не на одномъ только учебномъ дѣлѣ должна лежать печать религіозности въ школѣ: вся жизнь школы, весь строй ея должны носить на себѣ тѣ же черты духа христіанскаго религіозности. Учебный день долженъ начинаться въ школѣ и оканчиваться молитвою. Праздничные дни должны свято чтиться школою и во время Богослуженія въ церкви учащіеся должны принимать участіе въ чтеніи и пѣніи церковномъ.

Итакъ, принципъ религіозности въ частности проявляется: а) въ главенствующемъ положеніи закона Божія среди другихъ учебныхъ предметовъ и въ воспитательномъ характерѣ его преподаванія, б) въ религіозно-воспитательномъ духѣ всего вообще школьнаго обученія и в) въ религіозно-воспитательномъ строѣ всей школьной жизни.

2) Опредѣлить содержаніе принципа національности было бы не легко, если бы требовалось точно указать тѣ черты, коими характеризуется русская національность въ отличіе отъ другихъ національностей. Но въ отношеніи къ школѣ вопросъ этотъ существенно упрощается: здѣсь не имѣетъ значенія, *какими* именно свойствами опредѣляется русскій человѣкъ, русская страна и русская исторія, и въ какомъ отношеніи стоятъ они къ отличительнымъ свойствамъ другихъ національностей. Здѣсь важенъ не этотъ теоретическій анализъ, а лишь то, чтобы дѣти въ школѣ научились любить и уважать русскаго, какъ онъ есть, любить и уважать родную страну, въ ея настоящемъ и въ ея прошлыхъ судьбахъ, и хранить въ сердцѣ преданность къ Вѣнценосному Вождю Русской земли.

Для того, чтобы возрѣть этотъ священный огонь патріотической любви къ отечеству, нѣтъ нужды въ какихъ-либо особыхъ урокахъ или въ какихъ-либо особыхъ приемахъ: любовь къ родинѣ и отечеству всасывается съ молокомъ матери и часто не должно только преднамѣренно вытравлять ее, чтобы она развилась въ мѣру своей полноты и, развившись, проявилась, когда придетъ случай, въ великихъ подвигахъ за родную Русь Святую. Ознакомленіе съ отечественною исторіею хотя бы чрезъ книгу для чтенія, однако, слѣдуетъ признать въ числѣ необходимыхъ въ школѣ и имѣющихъ свое значеніе воспитательныхъ патріотическихъ средствъ. А также и вообще книги для класснаго чтенія должны имѣть въ себѣ надлежаще обдуманый подборъ статей патріотически-воспитательнаго характера и на статьи эти учитель долженъ обращать все свое вниманіе, чтобы онѣ служили однимъ изъ дѣйствительныхъ средствъ къ упроченію патріотическаго склада мыслей и чувствъ учащихся. Главное же—важно, чтобы учитель и законоучитель сами были людьми съ истинно-русскими чувствами и чтобы они, при всякомъ удобномъ случаѣ въ школьной жизни, внушали дѣтямъ любовь къ отечеству и преданность Государю, уча своихъ питомцевъ съ тѣмъ вмѣстѣ не только любить Россію, но и гордиться тѣмъ, что мы—русскіе.

Поименованныя принципы обученія составляютъ тѣ основныя руководительныя начала, которыя проникаютъ собою все учебное дѣло школы, господствуютъ надъ всѣми частными сторонами обученія и направляютъ ихъ. Въ учебной практикѣ они воплощаются въ опредѣленныхъ формахъ отдѣльныхъ дѣйствій учителя или въ опредѣленныхъ приемахъ преподаванія, своею совокупностью составляющихъ то, что называется *методомъ преподаванія*.

III. Дидактическій методъ.

Именемъ метода (*μέθοδος*—путь, способъ) вообще называется приемъ какого-либо дѣйствія или какихъ-либо дѣйствій, совершаемыхъ для достиженія опредѣленной цѣли. Отсюда бываютъ методы *изслѣдованія*, методы *изложенія* и т. п.; есть также методы *сообщенія* знаній другимъ лицамъ съ цѣлію наученія или *методы преподаванія, обученія*.

Подъ методомъ преподаванія или обученія, называемыхъ иначе *дидактическимъ* (*διδάσκω*—учу, *διδυκτικός*—учебный) *методомъ* или

учебнымъ разумѣется, такимъ образомъ, совокупность тѣхъ приемовъ, при посредствѣ которыхъ совершается обученіе. Методъ преподаванія можетъ быть различный—соотвѣтственно тому, какой предметъ преподается: есть методъ преподаванія Закона Божія, методъ преподаванія ариѳметики, географіи, словесности, иностранныхъ языковъ и проч. Изъ этихъ разновидностей метода преподаванія здѣсь принимаются во вниманіе лишь тѣ, которыя имѣютъ отношеніе къ начальной школѣ.

Каждый изъ методовъ обученія извѣстному предмету, изъ числа положенныхъ къ преподаванію въ начальныхъ училищахъ, имѣетъ свои особенности, соотвѣтственно содержанию даннаго предмета; поэтому каждый изъ нихъ долженъ быть и разъясненъ особо. Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, въ методахъ отдѣльныхъ предметовъ есть много сторонъ, общихъ всѣмъ имъ, составляющихъ общую ихъ основу, опредѣляющую собою частные приемы преподаванія отдѣльныхъ предметовъ обученія. Точнѣйшее опредѣленіе отдѣльныхъ приемовъ обученія, въ отношеніи къ каждому предмету преподаванія, составляетъ задачу частной методологіи, устанавливающей, на общихъ дидактическихъ началахъ, формы преподаванія каждаго предмета въ частности. Общія же стороны приемовъ обученія, характеризующія собою вообще дидактическій методъ, входятъ въ содержаніе общей дидактики, и мы остановимся на ближайшемъ ихъ разсмотрѣніи.

Свойства дидактическаго метода находятся въ прямой зависимости отъ основныхъ принциповъ дидактики и ими опредѣляются. Но такъ какъ собственно-учебная сторона школьнаго дѣла ближайшимъ образомъ устанавливается изъ принциповъ природосообразности и предметосообразности преподаванія, то и для дидактическаго метода наибольшее значеніе имѣютъ эти два дидактическіе принципа.

Различіе во взаимномъ соотношеніи этихъ двухъ дидактическихъ принциповъ полагаетъ основаніе къ точнѣйшему опредѣленію метода дидактическаго, какъ въ отличіе отъ метода научнаго, такъ и въ частности въ отличіе отъ метода преподаванія въ среднихъ и высшихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Методъ собственно научный, въ отличіе отъ всякаго вообще метода преподаванія, характеризуется тѣмъ, что въ своихъ особенностяхъ опредѣляется только изъ свойствъ изучаемаго предмета, и принципъ природосообразности имѣетъ для него значеніе лишь настолько, насколько всякая вообще интеллектуальная работа и всякое вообще словесное и литературное изложеніе должно быть подчинено общимъ законамъ мысли человѣческой и законамъ слова. Между тѣмъ всякій вообще методъ преподаванія, какъ методъ именно *обученія*, долженъ быть сообразованъ не только съ природою предмета

преподаванія, но также и съ степенью развитія тѣхъ лицъ, которымъ сообщаются подлежащія усвоенію знанія. И чѣмъ менѣе будутъ интеллектуально развиты обучаемыя лица, тѣмъ ббльшее значеніе имѣеть начало природосообразности въ опредѣленіи формъ сообщенія знаній; только въ отношеніи къ лицамъ, хотя и учащимся, но достаточно хорошо подготовленнымъ къ усвоенію даннаго предмета во всѣхъ его научныхъ частностяхъ, могутъ быть не дѣлаемы при преподаваніи отступленія отъ строго-научнаго метода изложенія при сообщеніи имъ тѣхъ или другихъ научныхъ данныхъ объ извѣстномъ предметѣ. Поэтому собственно только въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ слушатели предполагаются вполне подготовленными къ спеціальному изученію наукъ, методъ преподаванія опредѣляется, если не совершенно, то, по крайней мѣрѣ, почти совершенно лишь изъ свойствъ природы преподаваемаго предмета и такимъ образомъ совпадаетъ съ методомъ научнымъ, допуская обыкновенно только въ особенныхъ случаяхъ отступленіе отъ чисто-научнаго метода въ интересахъ упрощенія пріемовъ преподаванія для лучшаго усвоенія даннаго предмета слушателями. Но въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ принципъ природосообразности получаетъ при преподаваніи уже важное опредѣляющее значеніе, особенно въ младшихъ классахъ этихъ заведеній, гдѣ наука становится уже просто только учебнымъ предметомъ. Въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ еще того ббльшую важность имѣеть принципъ природосообразности въ опредѣленіи формъ обученія. Начальныя народныя училища суть самыя элементарныя школы, куда поступаютъ дѣти съ весьма малымъ развитіемъ, не умѣющія даже читать и писать: поэтому здѣсь еще выше становится значеніе принципа природосообразности предъ принципомъ примѣнительности преподаванія къ свойствамъ преподаваемыхъ предметовъ, хотя и этотъ послѣдній остается до извѣстной степени все же въ силѣ. Такимъ образомъ методъ начального обученія, или дидактической методъ, въ предѣлахъ начальной школы, отличается отъ другихъ формъ учебнаго метода, не говоря уже о методѣ научномъ, преимущественнымъ преобладаніемъ принципа природосообразности предъ принципомъ примѣнительности преподаванія къ свойствамъ преподаваемаго предмета.

Вмѣстѣ съ началомъ природосообразности для дидактическаго метода имѣютъ особенно важное значеніе также и принципы религіозности и національности, опредѣляющіе собою воспитывающіе элементы обученія: теперь, въ періодъ именно начального обученія, полагаются первыя основы воспитанія, сказывающіяся своимъ вліяніемъ на всемъ послѣдующемъ времени жизни учащагося, и потому въ высокой степени важно, какого качества сѣются эти первыя сѣ-

мена на воспріимчивой почвѣ свѣжихъ и неокрѣвшихъ духовныхъ силъ дитяти. Впослѣдствіи, когда уже до нѣкоторой степени установится духовная жизнь дитяти, она можетъ и сама въ себѣ найти средства къ правильному своему развитію. Но довѣрчивое, неопытное дитя всегда находится, можно сказать, въ полной зависимости отъ вліянія своихъ руководителей и наставниковъ.

Всякое преподаваніе есть *сообщеніе, передача* знаній отъ одного лица другому. Но въ сообщеніи знаній слѣдуетъ различать двѣ стороны: во-первыхъ, самыя мысли сообщаемыя и ихъ соотношеніе и, во-вторыхъ, то,—какъ, въ какой словесной формѣ и съ какими приѣмами производится сообщеніе. Отсюда и въ методѣ преподаванія или дидактическомъ методѣ должно различать *двѣ стороны—внутреннюю и внѣшнюю*.

Къ внутренней сторонѣ дидактическаго метода относятся: 1) обозначеніе предмета преподаванія и его содержанія, 2) процессъ мыслительной дѣятельности, соотвѣтствующій ходу преподаванія даннаго предмета, 3) расположеніе частей преподаваемаго предмета и 4) воздѣйствіе наставника на духовную жизнь учащихся черезъ личное его отношеніе къ преподаваемому предмету и вообще черезъ личные его нравственныя и интеллектуальныя качества.

Къ внѣшней же сторонѣ дидактическаго метода принадлежать: 1) форма словесной рѣчи, употребляемой наставникомъ при обученіи, 2) формы конкретизированія преподаванія черезъ примѣненіе наглядныхъ пособій и 3) вообще внѣшніе приѣмы, употребляемые учителемъ при обученіи въ дополненіе къ слову.

I. Внутренняя сторона дидактическаго метода.

1. Первое опредѣляющее значеніе для дидактическаго метода имѣетъ *предметъ преподаванія*: онъ, съ одной стороны, даетъ *частнѣйшее* опредѣленіе дидактическаго метода, *специализируетъ* его, обращая его въ методъ преподаванія *извѣстнаго* предмета, съ другой—сообразно съ его свойствами и содержаніемъ видоизмѣняются и приѣмы преподаванія какъ въ отношеніи къ внутренней, такъ равно и въ отношеніи къ внѣшней его сторонѣ. Здѣсь въ частности имѣетъ значеніе: а) то, приѣмы преподаванія *какого именно* предмета ставится задачей опредѣлить, б) какой *составъ и объемъ* даннаго предмета и в) какими *свойствами* онъ отличается: представляетъ ли его содержаніе непрерывную, природою предмета связанную нить мыслей, или преобладаютъ въ немъ отрывочныя ассоціаціи, конкретенъ или отвлеченный предметъ, имѣетъ ли онъ цѣлю подѣйствовать только на интеллектуальную сторону учащихся, или онъ пре-

слѣдуетъ еще того болѣе воспитательную цѣль воздѣйствія на всю духовную жизнь учащихся, предполагаетъ ли онъ какія-либо умѣнья, или нѣтъ. Точное выясненіе состава, объема и свойствъ предмета преподаванія весьма важно для установленія правильныхъ пріемовъ преподаванія. Но разборъ дидактическаго метода съ этой стороны, какъ специализирующей его въ методъ преподаванія извѣстнаго предмета, не входитъ въ общее ученіе о дидактическомъ методѣ: это относится къ методикѣ отдѣльныхъ предметовъ. Насколько же необходимо разъясненіе этого вопроса въ общихъ чертахъ, это сдѣлано нами выше, гдѣ указана въ основныхъ чертахъ характеристика предметовъ начального обученія въ отношеніи къ ихъ свойствамъ, имѣющимъ дидактическое значеніе, и разъяснено педагогическое значеніе этихъ свойствъ.

2. Предметомъ преподаванія опредѣляется содержаніе, количество и особенности подлежащихъ сообщенію свѣдѣній или мыслей. Но съ дидактической точки зрѣнія важно, кромѣ того, *соотношеніе между* сообщаемыми наставникомъ мыслями и ихъ теченіе, такъ какъ отъ этого зависитъ *процессъ мыслительной дѣятельности у учащихся*, а слѣдовательно—и степень усвоенія ими преподаваемаго предмета. Какъ уже сказано, въ общемъ у насъ бываетъ два основныхъ процесса мыслительной дѣятельности—индуктивный или аналитическій, идущій отъ частнаго, чрезъ его анализъ, къ общему, и дедуктивный, синтетическій, идущій отъ общаго къ частному, а также, что въ дѣтскомъ возрастѣ преимуществоуетъ первый процессъ предъ вторымъ. Сообразно этому, дидактическое требованіе, предъявляемое къ пріемамъ начального обученія, состоитъ въ слѣдующемъ: начальное обученіе вообще должно идти такъ, чтобы *оба* процесса мыслительной дѣятельности развивались въ общемъ равномѣрно, но проработку подлежащаго изученію содержанія должно начинать однако же *по преимуществу съ индуктивнаго пріема*. Это — общее правило, обнимающее собою всѣ виды начального обученія—все равно, какой бы предметъ ни преподавался. Оно составляетъ прямое примѣненіе къ дидактическому методу принципа природосообразности, требующаго какъ равномѣрнаго развитія обѣихъ формъ мыслительной дѣятельности, потому что въ правильно развитомъ умѣ обѣ онѣ существуютъ съ одинаковымъ, по важности, значеніемъ въ умственной жизни, такъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, и преимущественнаго примѣненія на первыхъ порахъ индуктивнаго пріема мысли, потому что умственная жизнь у дѣтей только еще устанавливается, начинаясь, по общимъ законамъ развитія духовной природы человѣка, отъ элементарныхъ ощущеній и психическихъ воспріятій и постепенно восходя отъ конкретнаго фактическаго матеріала къ болѣе или менѣе слож-

нымъ интеллектуальнымъ концепціямъ. Невниманіе къ этому педагогическому требованію, въ какой бы формѣ оно ни проявлялось, непременно сопряжено съ ущербомъ для умственного развитія дѣтей вообще и усвоенія ими даннаго предмета въ частности. Поэтому погрѣшала и старая наша школа, до 60-хъ годовъ, когда дедуктивные приемы преподаванія предпочитались индуктивнымъ и когда, въ силу этого, изученіе каждаго предмета и каждой части предмета начиналось съ опредѣленій, разъяснявшихся только уже потомъ, мало-по-малу; погрѣшала наша школа и въ послѣднее время, съ 60-хъ годовъ, когда, вдавшись въ противоположную крайность, каждое почти слово въ изучаемомъ предметѣ старались объяснить дѣтямъ индуктивно, съ примѣненіемъ наглядности обученія до такой неумѣренности, что какъ будто терялась вѣра во всякую личную сообразительность дѣтей, между тѣмъ дѣти, по закону развитія нашей духовной жизни, съ первыхъ же дней младенчества, необходимо сами тысячекратно упражняются въ примѣненіи индуктивнаго и дедуктивнаго процесса мысли, безъ каковыхъ не можетъ обойтись возникновеніе даже самыхъ элементарныхъ воспріятій и представленій. Пренебреженіе къ тому или другому изъ вышеозначенныхъ процессовъ во время обученія мало-по-малу кладетъ печать на всю духовную жизнь учащагося: въ одномъ случаѣ, именно при преобладаніи дедуктивныхъ приемовъ предъ индуктивными, образуются складъ мысли болѣе, чѣмъ слѣдуетъ, *отвлеченный*, часто мало согласующійся съ реальною дѣйствительностію и вдающійся въ крайности идеалистическаго направленія; въ другомъ случаѣ, когда умъ вездѣ приучается начинать свои операціи съ *эмпирическаго* факта и ему только довѣрять, постепенно образуется складъ мысли, впадающій въ крайности эмпирическаго направленія, съ неумѣреннымъ *практицизмомъ* въ жизни, простирающимся иногда до забвенія всего, что не приноситъ прямой житейской пользы, и даже съ воззрѣніями прямо материалистическаго свойства. Крайности эти не создаются и не могутъ быть созданы именно начальною школою, потому собственно, что она есть самая элементарная школа и немногому въ ней научается ученикъ: онѣ образуются постепенно уже при дальнѣйшемъ обученіи въ среднихъ и высшихъ школахъ. Однако задатки имъ несомнѣнно полагаются часто на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія, и эти задатки въ существѣ своемъ настолько сильны, что могутъ накладывать печать на духовную жизнь простого крестьянскаго мальчика на все послѣдующее время, хотя бы онъ, кромѣ своей школы, нигдѣ болѣе не учился. Человѣкъ въ своей духовной и даже практической жизни долженъ быть свободенъ отъ вышеуказанныхъ крайностей въ своихъ послѣднихъ выводахъ, одинаково извращающихъ че-

ловѣческую природу, и задача обученія—съ самаго же перваго времени ставить дитя въ правильное положеніе въ отношеніи къ двумъ столь важнымъ процессамъ мыслительной дѣятельности.

Подробное разъясненіе того, гдѣ именно и какъ слѣдуетъ примѣнять индуктивный приѣмъ изученія и гдѣ—дедуктивный, должно быть представлено въ методологій отдѣльныхъ предметовъ обученія.

3. Вмѣстѣ съ процессомъ теченія мыслей при преподаваніи важенъ, кромѣ того, и самый *распорядокъ* ихъ *по группамъ* или *отдѣламъ* соотвѣтственно содержанію изучаемаго предмета, т.-е то, что обыкновенно называется *расположеніемъ учебнаго матеріала*. Формы расположенія учебнаго матеріала могутъ быть двоякаго рода: съ одной стороны, такія, которыя вытекаютъ изъ свойствъ предмета преподаванія, съ другой—такія, которыя требуются принципомъ природосообразности въ преподаваніи.

Если разсмотримъ предметы начальнаго обученія, то окажется что нѣкоторые изъ нихъ представляютъ собою сложную совокупность болѣе или менѣе раздѣльныхъ частей. Съ особенною ясностью это видно на *Законѣ Божіемъ*, который состоитъ изъ слѣдующихъ 4-хъ предметовъ: объясненіе мелитвъ, св. исторія Ветхаго и Новаго Завета, катихизисъ и ученіе о богослуженіи. Но есть и другіе предметы въ начальномъ обученіи, также распадающіеся на отдѣльныя части; такъ, напр., подъ именемъ *русскаго языка* разумѣется обученіе процессу чтенія, объяснительное чтеніе и обученіе правильному изложенію мыслей въ письмѣ; обученіе чтенію въ частности предполагаетъ собою пользованіе, вмѣстѣ съ тѣмъ, и письмомъ, какъ вспомогательнымъ пособіемъ въ дѣлѣ обученія чтенію; славянское чтеніе находится въ связи съ ученіемъ о богослуженіи. Другіе предметы, напротивъ, въ отличіе отъ вышеуказанныхъ, имѣютъ *однородную* природу и не распадаются на такія составныя части, которыя выдавались бы одна предъ другою своею отдѣльностью; такова, напр., ариѳметика, которая хотя и распадается на отдѣлы, но въ этихъ отдѣлахъ представляетъ собою послѣдовательное развитіе одного и того же предмета. Равнымъ образомъ, если возьмемъ и сложный какой-либо предметъ,—каждая изъ составныхъ частей такого предмета также является для насъ въ *однородномъ* содержаніи извѣстнаго характера; такъ, въ *Законѣ Божіемъ* св. исторія, катихизисъ, ученіе о богослуженіи и проч., рассматриваемыя *отдѣльно*, имѣютъ *однородную* природу; подобно ариѳметикѣ и другимъ предметамъ.

Итакъ, получается двѣ категоріи учебныхъ предметовъ: есть предметы, представляющіе собою болѣе или менѣе сложную совокупность какихъ-либо раздѣльныхъ частей, и есть предметы однород-

наго содержанія, куда относятся также и части сложныхъ предметовъ, разсматриваемыя отдѣльно. Этими свойствами предметовъ преподаванія, естественно, опредѣляются до извѣстной степени и формы расположенія учебнаго матеріала при преподаваніи: предметы однороднаго содержанія требуютъ сами по себѣ и преподаванія ихъ *въ послѣдовательномъ прохожденіи одного отдѣла за другимъ*; предметы же сложнаго характера, если разсматривать ихъ съ точки зрѣнія принципа соотвѣтствія преподаванія съ свойствами преподаваемыхъ предметовъ, требуютъ того, чтобы *каждая часть* ихъ, имѣющая видъ отдѣльнаго предмета, и *проходила также особо*. Отсюда получаютъ двѣ формы расположенія учебнаго матеріала: *форма послѣдовательно-генетическаго прохожденія подлежащаго изученія какого-либо предмета и форма раздѣльнаго, по частямъ, преподаванія* сложнаго предмета. Последняя, кромѣ того, распадается на два частные вида: *форма поступательнаго, часть за частью, прохожденія извѣстной совокупности учебныхъ предметовъ и форма одновременнаго параллельнаго* изученія всѣхъ составныхъ частей даннаго предмета. Первый изъ этихъ частныхъ видовъ системы раздѣльнаго преподаванія по существу своему, совершенно совпадаетъ съ послѣдовательно-генетическимъ прохожденіемъ какого-либо предмета, съ тою лишь разницею, что понятіе поступательности здѣсь относятся къ переходу отъ одной части сложнаго предмета къ другой, а тамъ—отъ одной группы мыслей и положеній трудно-раздѣлимаго предмета къ дальнѣйшимъ, напр., въ ариѳметикѣ—отъ нумераціи къ изученію сложенія, затѣмъ вычитанія, умноженія и т. д.

Но то, что удобно по требованію принципа соотвѣтствія преподаванія съ свойствами изучаемаго предмета, не всегда допустимо съ точки зрѣнія принципа природосообразности въ преподаваніи. Такъ, напр., нельзя ожидать особеннаго успѣха въ обученіи, если законоучитель станетъ проходить съ учениками *сразу всю* священную исторію Ветхаго и Новаго Завѣта въ послѣдовательности исторій отъ сотворенія міра и далѣе до конца; не будетъ должнаго успѣха также при преподаваніи ариѳметики, если прежде пройти всю нумерацію, а затѣмъ начать изучать ариѳметическія дѣйствія въ послѣдовательномъ порядкѣ—сложеніе, вычитаніе и т. д.; еще труднѣе было бы ученикамъ усвоивать преподаваемое, если бы съ ними проходили какой-либо сложный предметъ, напр., законъ Божій, *одновременно и полностью во всѣхъ частяхъ*, т.-е. на одномъ, напр., урокѣ изучались бы молитвы, на другомъ—св. исторія, на третьемъ—катихизисъ, на четвертомъ—объясненіе богослуженія, и все это проходило бы сразу полностью, во всемъ объемѣ, какой указанъ программами. Во всѣхъ этихъ случаяхъ дѣтямъ предлагается для усвоенія очень слож-

ное содержаніе, непосильное для нихъ при ихъ маломъ умственномъ развитіи. Совсѣмъ другой будетъ успѣхъ, если сначала будетъ сообщено имъ изъ предмета *главное* и *существенное*, а затѣмъ, по усвоеніи ими этихъ основъ, и прочее, что подлежитъ изученію: прежде изученное будетъ служить для нихъ основаніемъ, къ которому они будутъ присоединять дальнѣйшія частности. Такая система расположенія учебнаго матеріала, когда учебный предметъ проходится по частямъ, въ постепенно расширяющихся кругахъ съ однимъ общимъ основаніемъ, называется *концентрическою* (концентры въ математикѣ—разной величины круги, имѣющіе одинъ общій центръ).

При раздѣльномъ преподаваніи сложнаго предмета могутъ быть, кромѣ того, и другія педагогическія неудобства, проистекающія изъ несоотвѣтствія преподаванія съ требованіями принципа природосообразности. Части подлежащаго изученію сложнаго предмета, каковы бы онѣ ни были, во всякомъ случаѣ должны находиться во взаимной связи между собою, какъ части *одного* предмета. Поэтому, чтобы изучить ихъ сознательно, необходимо понимать ихъ *взаимное соотношеніе*. Но дѣти такъ еще мало пока подготовлены, что при самыхъ даже умѣлыхъ разъясненіяхъ опытнаго наставника, обыкновенно, не въ состояніи бываютъ, при раздѣльномъ прохожденіи частей сложнаго предмета, возвыситься своимъ сознаніемъ надъ сложною ихъ совокупностію и должнымъ образомъ понимать ихъ взаимную связь. Такъ, напр., будетъ въ томъ случаѣ, если предметы закона Божія начать преподавать въ школѣ сразу, въ одно время, только въ раздѣльные урочные часы. Немного будетъ лучше и въ томъ случаѣ, если эти предметы дѣти станутъ проходить послѣдовательно одинъ за другимъ, начиная, напр., съ молитвъ или съ св. исторіи: взаимная связь между предметами, правда, будетъ при этомъ способъ преподаванія постепенно проясняться въ сознаніи учениковъ, но очень мало и медленно, вслѣдствіе чего, пока ученики проходятъ слѣдующіе за первымъ предметы, первый и вообще предъидущіе будутъ каждый разъ мало-по-малу забываться и связь ихъ съ проходимымъ не будетъ ясна для дѣтскаго сознанія, тѣмъ болѣе, что и изучаемый предметъ выясняется для ученика только часть за частью, съ большою медленностію, въ виду изученія его сразу во всѣхъ, указываемыхъ программю, подробностяхъ; независимо отъ того, было бы не педагогично проходить за-разъ, во всѣхъ подробностяхъ, одинъ предметъ, не знакомя учениковъ даже и съ элементами другого, такъ что учащіеся будутъ знать, такимъ образомъ, напр., *всю* св. исторію Ветхаго Завета, но не будутъ имѣть понятія о важнѣйшихъ моментахъ изъ жизни Христа Спасителя на землѣ, даже о Его страданіяхъ, смерти и воскресеніи, или пройдутъ всю св. исторію Ветхаго

и Новаго Завѣта и не будутъ знать символа вѣры. Въ виду этого система раздѣльнаго преподаванія требуетъ видоизмѣненія, сообразно указаніямъ принципа природосообразности, въ постановкѣ обученія. Такъ какъ дѣтскій кругозоръ слишкомъ малъ, то для него является нужда проходить предметы не раздѣльно, а напротивъ—*совмѣстно*, въ такой связи, чтобы дѣтскій умъ понималъ ихъ взаимное соотношеніе. Въ видахъ еще большаго приспособленія формъ обученія къ мало развитой дѣтской природѣ, можетъ представиться, кромѣ того, нужда въ примѣненіи къ совмѣстному преподаванію частей изучаемаго предмета также и приѣма концентраціи, такъ, чтобы извѣстный учебный предметъ проходилъ не только въ совмѣстномъ объединеніи его частей, но въ то же время и не весь сразу, а въ постепенно расширяющихся концентрическихъ кругахъ.

Такимъ образомъ, принципъ природосообразности предъуживаетъ также двѣ формы расположенія учебнаго матеріала: систему *концентрическую* и *совмѣстную*. Сопоставляя между собою эти двѣ системы, находимъ, что изъ нихъ наибольшую сравнительно самостоятельностью отличается система совмѣстнаго преподаванія, какъ прямо противоположная указываемой принципомъ предметосообразности системѣ раздѣльнаго преподаванія. Что же касается системы концентрической, то она, какъ удобно-соединимая со всѣми видами формъ расположенія учебнаго матеріала, безъ утраты ими своихъ характеристическихъ особенностей, *теряетъ* поэтому *значеніе* отдѣльной *системы* и является скорѣе въ формѣ частнаго, видоизмѣняющаго преподаваніе, *способа* примѣненія той или другой системы расположенія учебнаго матеріала.

Сводя вышеуказанное вмѣстѣ и объединяя систему послѣдовательно-генетическую съ системою поступательною, находимъ, что 1) съ точки зрѣнія принципа примѣнительности преподаванія къ свойствамъ изучаемыхъ предметовъ возможны двѣ основныя формы расположенія учебнаго матеріала: а) система послѣдовательно-генетическая (въ однородныхъ трудно-раздѣлимыхъ предметахъ) и поступательная (въ сложныхъ предметахъ) и б) система одновременно-параллельная, а 2) и съ точки зрѣнія принципа природосообразности также возможны два вида расположенія учебнаго матеріала: а) система совмѣстная и б) приѣмъ концентраціи въ примѣненіи къ какой-либо изъ вышеозначенныхъ системъ.

Если сравнить эти формы расположенія учебнаго матеріала по ихъ педагогическому достоинству, не трудно замѣтить, что система одновременно-параллельнаго изученія всѣхъ составныхъ частей какаго-либо предмета менѣе всего можетъ быть признана педагогически-удобною, такъ какъ дѣтскій умственный кругозоръ не настолько

вообще широкъ, чтобы можно было сразу параллельно вести преподаваніе всѣхъ частей какого-либо сложнаго учебнаго предмета, т.-е. чтобы можно было, напр., законъ Божій начать изучать въ школѣ сразу во всѣхъ его составныхъ частяхъ. Приемъ концентраціи, присоединенный къ этой системѣ, могъ бы въ извѣстной степени ослабить значеніе невыгодныхъ ея сторонъ, т. е., иначе говоря, можно было бы, придерживаясь означенной системы, проходить каждую часть извѣстнаго предмета не сразу во всей ея полнотѣ, а понемногу, начиная съ главнаго и существеннаго; но это значило бы приспособлять и передѣлывать то, что въ существѣ своемъ мало пригодно для цѣли. Остаются, слѣдовательно, лишь двѣ системы расположенія учебнаго матеріала, практически пригодныя—*последовательно-генетическая или поступательная* и *совмѣстная*, безъ присоединенія къ нимъ приема *концентраціи* или въ связи съ этимъ приемомъ.

Какой изъ этихъ формъ расположенія учебнаго матеріала и когда должно слѣдовать,—разъясненіе этого вопроса можетъ быть сдѣлано только тогда, когда будетъ опредѣленно указанъ предметъ, приемы преподаванія котораго имѣется въ виду установить; иначе говоря—это можетъ быть выяснено только въ методикѣ отдѣльныхъ предметовъ. Здѣсь же могутъ быть сдѣланы лишь немногія общія указанія, которыя всегда должно имѣть въ виду, при частнѣйшемъ выясненіи этого вопроса въ отношеніи къ тому или другому отдѣльному случаю: а) по самому существу дѣла невозможно въ преподаваніи того или другаго учебнаго предмета слѣдовать съ *точностію* одной какой-либо системѣ, не уклоняясь ни въ ту, ни въ другую сторону—въ пользу которой-либо иной системы, потому что системы эти опредѣляются изъ двухъ точекъ зрѣнія, т.-е. изъ двухъ дидактическихъ принциповъ, и каждая изъ этихъ точекъ зрѣнія *одновременно*, въ извѣстной мѣрѣ и формѣ, умѣстны и законны въ школѣ; слѣдовательно, означенныя выше формы расположенія учебнаго матеріала неизбежно должны такъ или иначе перекрещиваться между собою, соединяясь, смотря по обстоятельствамъ, въ ту или другую комбинацію, по образуемому для даннаго учебнаго момента соотношенію основныхъ принциповъ дидактики: б) формы расположенія учебнаго матеріала, указываемыя принципомъ природосообразности, должны въ общемъ предшествовать въ курсѣ начальной школы формамъ, вытекающимъ изъ свойствъ предметовъ преподаванія, потому что таково отношеніе между означенными дидактическими принципами: первый изъ нихъ, какъ уже было сказано, въ общемъ важнѣе въ начальной школѣ, чѣмъ второй, и важность его возрастаетъ по мѣрѣ приближенія обученія къ началу школьнаго курса.

4. Обучение должно не только давать учащимся тѣ или другія знанія, но и вліять воспитывающимъ образомъ на духовную ихъ жизнь. Воспитывающіе элементы обученія находятся въ зависимости какъ отъ содержанія преподаваемаго, такъ равнымъ образомъ и отъ характера и приемовъ преподаванія. Послѣднею своею стороною они такимъ образомъ, входятъ въ дидактической методъ, какъ одно изъ опредѣленій его нормальной постановки, и относятся къ тому, что называется *духомъ преподаванія*.

Такъ какъ духъ преподаванія не входитъ въ строго-учебную сторону преподаванія, устанавливаемую ближайшимъ образомъ на основаніи принциповъ природосообразности и предметосообразности обученія, то и на опредѣленіе его вліяютъ не столько эти два начала сколько принципы религіозности и національности, устанавлиющіе въ обученіи воспитательные его элементы. Этими началами должно быть проникнуто все преподаваніе, если желательно, чтобы и учащіеся прониклись ими и положили ихъ въ основаніе всей своей жизни. А для этого необходимо, чтобы самъ учитель былъ всецѣло проникнутъ ими, чтобы онъ самъ въ своей личности представлялъ такимъ образомъ то, чего хочетъ онъ достигнуть въ своихъ питомцахъ. Пусть наставникъ прежде всего самъ будетъ искренно вѣрующимъ сыномъ Православной Церкви, свято чтущимъ ея уставы,—тогда можно надѣяться, что и ученики его воспитаются въ духѣ православной вѣры и благочестія. Пусть онъ самъ питаетъ въ себѣ любовь къ отечеству и преданность Государю,—и питомцы его проникнутся тѣми же чувствами и станутъ вѣрными сынами Россіи. Какъ скоро принципы религіозности и національности будутъ руководительными началами жизни учителя, они необходимо будутъ обнаруживаться во всѣхъ его дѣйствіяхъ и давать опредѣленный характеръ всему его обученію въ школѣ: ни статья, не соответствующая имъ, не будетъ прочтена и разобрана въ классѣ, ни книга неодобрительнаго содержанія не будетъ дана ученикамъ, ни слово неосторожное не скажется учителемъ въ классѣ или внѣ класса; напротивъ—все, что будетъ исходить отъ такого учителя, всѣ его дѣйствія, приемы обученія, всѣ его слова будутъ носить на себѣ печать любви къ Православной Церкви и ея уставамъ и преданности Государю и отечеству. Обучаясь подъ такимъ благотворнымъ вліяніемъ дѣти и сами усвоятъ себѣ тотъ духъ вѣры и благочестія, какой они привыкли видѣть во всѣхъ дѣйствіяхъ своего учителя, и тѣ чувства патриотизма, которыя при каждомъ удобномъ случаѣ выдвѣрять въ нихъ ихъ наставникъ. Не сухія нравоученія въ классѣ на урокахъ воспитываютъ дѣтей, а *живой примѣръ доброй личности наставника*. И наставникъ не путемъ теоретической науки достигаетъ должной степени добраго воздѣйствія на своихъ питомцевъ,—этимъ однимъ спо-

собомъ можно развить въ себѣ развѣ лишь лицемѣріе и фарисейство, отъ которыхъ ничего хорошаго не можетъ быть въ школѣ: доброе воспитательное вліяніе учителя находится въ зависимости прежде всего отъ характера его собственной личности,—отъ того, насколько самъ онъ въ собственной жизни осуществляетъ тѣ требованія, въ исполненіи которыхъ онъ думаетъ воспитать вѣренныя его попеченію дѣтей.

Съ этимъ вмѣстѣ, для цѣлей обученія важное значеніе имѣетъ также личное расположеніе учителя къ предметамъ преподаванія, его любовь къ школьному дѣлу и любовь къ дѣтямъ. Успѣхъ всякаго дѣла въ значительной степени зависитъ отъ степени расположенія, съ которымъ мы его совершаемъ. Тѣмъ болѣе это нужно сказать о живомъ педагогическомъ дѣлѣ, въ которомъ внутреннее расположеніе учителя, вліяя на всѣ дѣйствія учителя и чрезъ то на самихъ учащихся, имѣетъ существенно важное значеніе для успѣшнаго достиженія преслѣдуемыхъ школою цѣлей. Если наставникъ съ любовью относится къ своему дѣлу, его преподаваніе навѣрно будетъ оживленно и интересно для учениковъ, возбуждая къ дѣятельности ихъ внутреннія силы, а потому будетъ сопровождаться и успѣхомъ хорошимъ, и наоборотъ—формальное отношеніе къ преподаванію, безъ всякаго сердечнаго участія къ дѣлу обученія, вялая и лѣнивая рѣчь и такія же манеры неизбѣжно вызываютъ собою нелюбовь и учениковъ къ преподаваемому предмету, а съ тѣмъ вмѣстѣ—и неуспѣхъ въ его изученіи. Любовь учителя къ своему дѣлу часто, восполняетъ даже существенные недостатки въ методахъ его преподаванія и часто плохіе методы въ рукахъ преданнаго своему дѣлу учителя ведутъ къ прекраснымъ результатамъ, какъ и наоборотъ—хорошіе сами по себѣ приемы обученія, но не согрѣтые любовью учителя, даютъ на практикѣ нерѣдко плохіе результаты, и именно потому, что въ нихъ нѣтъ души, вслѣдствіе чего они не могутъ оказывать соотвѣтственнаго имъ дѣйствія на дѣтей и вызывать въ нихъ тѣ формы внутренней дѣятельности, для возбужденія которыхъ они назначены.

Но любовь учителя къ своему дѣлу предполагаетъ собою расположеніе не только къ предметамъ преподаванія и самой формѣ дѣятельности, а также съ тѣмъ вмѣстѣ и къ дѣтямъ, которыхъ онъ учитъ. Чтобы учить дѣтей съ успѣхомъ и правильно воспитывать ихъ, нужно любить дѣтей, принимать внутреннее участіе въ ихъ маленькихъ нуждахъ и запросахъ, имѣть терпѣніе въ исправленіи ихъ недостатковъ и благоразумную къ нимъ снисходительность. Только при этихъ условіяхъ возможно надлежащее воздѣйствіе наставника на учениковъ: безъ любви учителя къ дѣтямъ и душев-

наго желанія оказать имъ содѣйствіе въ правильномъ духовномъ развитіи, безъ любви, слѣдовательно, и къ самой элементарно-педагогической дѣятельности нельзя ожидать хорошихъ успѣховъ въ школѣ ни въ учебномъ, ни въ воспитательномъ отношеніи.

2. Внѣшняя сторона дидактическаго метода.

1. Самое важное въ отношеніи къ внѣшней сторонѣ дидактическаго метода составляетъ форма словесной рѣчи, въ какой преподается дѣтямъ изучаемое содержаніе. *Двѣ формы* можетъ имѣть въ общемъ рѣчь наставника: она будетъ или непрерывною по внѣшности, или имѣющею видъ вопросовъ со стороны учителя и отвѣтовъ со стороны учениковъ. Первая называется *излагающею* или *акроаматическою* (отъ ἀκροάμαι—слушаю), потому что учитель *излагаетъ*, а ученики *слушаютъ*,—также можетъ быть названа *монологическою*, потому что имѣетъ видъ непрерывнаго изложенія; вторая же называется *вопросо-отвѣтною* или *эротематическою*, соотвѣтственно своему существу (ἐρωτάω—спрашиваю).

Когда бываетъ умѣстна въ преподаваніи первая форма обученія и когда—вторая, опредѣляется прежде всего изъ свойствъ предметовъ преподаванія. Уже было указано, что и предметы преподаванія представляютъ собою, по самому характеру ихъ, или непрерывную нить предметовъ и явленій, въ нихъ излагаемыхъ, а равно—представленій и понятій, выражающихъ собою данное содержаніе, или болѣе или менѣе отрывочныя соединенія тѣхъ и другихъ. То, что соединено природою въ одно цѣлое, должно быть и преподано въ сплошной монологической рѣчи; съ другой стороны—совокупность отрывочныхъ соединеній съ удобствомъ можетъ быть и передаваема въ отрывочной формѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Какіе предметы и въ какомъ отношеніи характеризуются вышеуказанными свойствами, а слѣдовательно, гдѣ должна быть примѣнена первая и гдѣ—вторая форма преподаванія, было уже разъяснено нами въ предъидущей нашей статьѣ. Именно—acroаматическую форму преподаванія требуютъ, въ общемъ, изъ предметовъ начальной школы—св. исторія Ветхаго и Новаго Заветъа и исторія церкви и отечества; другіе же предметы начальной школы—изученіе молитвъ, катихизисъ, ученіе о богослуженіи, арифметика, обученіе русскому и церковно-славянскому языку, а также письму и пѣнію, болѣе требуютъ эротематической формы преподаванія, хотя и не во всѣхъ, безъ исключенія, случаяхъ.

Не всегда, однако, можно вести преподаваніе въ той или иной формѣ, какъ предуказываютъ свойства предметовъ преподаванія; кромѣ того, должно принимать во вниманіе также свойства дѣтской природы, часто требующія отступленія отъ приемовъ, вытекающихъ

изъ принципа предметосообразности въ преподаваніи. Такъ, излагающая форма, съ точки зрѣнія принципа предметосообразности преподаванія, требуется во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда изучаемое содержаніе представляетъ собою сплошное цѣлое. Но не всегда дѣтямъ будетъ посильно усвоеніе преподаваемаго цѣлага всего сразу,—часто является нужда дробить его на части и изучать его съ дѣтьми по отдѣламъ, т.-е. отъ монологической формы обращаться къ вопросу-отвѣтной. Равно и вопросу-отвѣтною формою часто нельзя бываетъ ограничиваться въ обученіи предметамъ, своєю природою предполагающимъ такой именно способъ преподаванія: часто по педагогическимъ соображеніямъ является для учителя нужда, по прохожденіи извѣстнаго содержанія въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ, соединять все сообщенное вмѣстѣ—въ одной связной рѣчи, съ одной стороны, для того, чтобы лучше освѣтить связь изучаемыхъ частей, съ другой—для того, чтобы образовать болѣе прочныя ассоціаціи между сообщаемыми ученикамъ представленіями и совокупностями ихъ. Было бы поэтому нецѣлесообразно изучать, напримѣръ, катихизисъ въ формѣ только вопросовъ и отвѣтовъ, не требуя отъ ученика связнаго изложенія преподаваемаго имъ содержанія: какъ учитель долженъ переходить отъ изложенія изучаемаго предмета въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ къ монологической рѣчи, объединяющей въ одномъ цѣломъ все пройденное дѣтьми, такъ и ученики должны умѣть не только отвѣчать на отрывочные вопросы, но и изложить изученное, напр., объясненіе даннаго члена символа вѣры или заповѣди и т. п., въ одной связной рѣчи, какъ излагаютъ они, напримѣръ, священно-историческіе факты.

Подъ вліяніемъ принципа природосообразности обученія, въ постановкѣ вопросовъ, даваемыхъ ученикамъ учителемъ, различаются двѣ формы: *катихизическая* и *эвристическая*. *Катихизическая* форма преподаванія, взятая по существу изъ катихизиса, представляетъ собою просто расчлененіе извѣстнаго содержанія на части, въ виду невозможности усвоить ученикамъ это содержаніе все сразу,—и сообщеніе его часть за частью, съ постановкою предъ каждою изъ нихъ соотвѣтственнаго вопроса. Въ *эвристической* же формѣ предложенія вопросовъ есть та особенность, что отвѣты на данные вопросы не сообщаются наставникомъ прямо, какъ въ катихизисѣ, но получаются отъ самихъ учениковъ при содѣйствіи учителя. Цѣль такой постановки вопросовъ заключается въ стремленіи возбудить самодѣятельность учащихъ, которую они проявляютъ, или обобщая сами извѣстные имъ частные случаи въ объединяющее ихъ цѣлое, или выводя изъ извѣстнаго имъ общаго частное примѣненіе (отсюда и самое названіе эвристической формы (отъ греческаго εὐρίσκω—на-

хожу). Такимъ образомъ, и тотъ, и другой видъ вопросо-отвѣтной формы преподаванія имѣетъ цѣлью облегчить дѣтямъ усвоеніе извѣстнаго содержанія, но каждый по особому приему; наиболѣе же соотвѣтствуетъ требованіямъ принципа природосообразности въ обученіи форма эвристическая.

Различаютъ, кромѣ того, *контролирующую* вопросо-отвѣтную форму, куда относится предложеніе со стороны наставника ученикамъ вопросовъ не съ цѣлью наученія, а съ цѣлью повѣрки, усвоено ли преподанное. Но эта форма не относится къ формамъ именно преподаванія въ собственномъ значеніи этого слова.

Въ примѣненіи вышеуказанныхъ формъ преподаванія открывается обширная свобода для наставника, который долженъ проникнуться сознаніемъ сущности ихъ и назначенія, чтобы не дѣлать въ пользованіи ими многочисленныхъ ошибокъ. Спеціальная методологія, говоря въ отдѣльности о преподаваніи учебныхъ предметовъ, должна опредѣленнѣе указать, гдѣ именно и при какихъ условіяхъ уместна та или другая форма рѣчи наставника; но это не можетъ входить въ общее ученіе о дидактическомъ методѣ, разъясняющее лишь общія основы приемовъ начального обученія.

2. Такъ какъ принципъ природосообразности требуетъ, чтобы начальное обученіе велось съ возможною конкретностью, то *употребленіе наглядныхъ пособій* относится къ существенно-важнымъ для успѣха преподаванія учебнымъ средствамъ, пользованіе которыми также принадлежитъ къ внѣшней сторонѣ дидактическаго метода.

Наглядныя пособія употребляются во всѣхъ предметахъ элементарнаго обученія, начиная съ закона Божія, и въ самыхъ разнообразныхъ видахъ — въ формѣ картинъ, географическихъ картъ и глобуса, моделей, ариметическихъ счетовъ и т. п. Пользованіе ими въ общемъ должно быть сообразовано съ двумя видами мыслительной дѣятельности у учащихся — индуктивнымъ и дедуктивнымъ процессомъ ея, т.-е. можно пользоваться наглядными пособіями или для индуктивнаго составленія учениками извѣстныхъ представленій и приобрѣтенія извѣстныхъ свѣдѣній, или же для иллюстраціи, поясненія того, что уже сообщено имъ. Первый видъ пользованія наглядными пособіями состоитъ въ слѣдующемъ: соотвѣтственная картина или наглядное вообще пособіе показывается ученикамъ прежде, чѣмъ имъ сообщены будутъ извѣстныя свѣдѣнія; наглядное пособіе разсматривается учениками при участіи учителя, и когда всѣ части достаточно внимательно осмотрѣны, учитель дѣлаетъ соотвѣтственныя разъясненія. Такъ, напримѣръ, показывается картина жертвоприношенія Каина и Авеля, вниманіе учениковъ останавливается на частяхъ этой картины — на двухъ жертвенникахъ,

изображенныхъ на картинѣ, съ овномъ на одномъ изъ нихъ и плодами земными на другомъ, на лицахъ при каждомъ изъ жертвенниковъ, направленіи дыма отъ приносимой жертвы и другихъ частностяхъ, которыя могутъ быть изображены на картинѣ. Когда осмотръ картины оконченъ и она такимъ образомъ прочтена, наставникъ сообщаетъ, что все это означаетъ, и ученики сначала по частямъ, на вопросы, а потомъ и полностью, усваиваютъ извѣстный священно-историческій рассказъ. Второй видъ пользованія картинами или другими наглядными пособіями состоитъ въ томъ, что картина или другое пособіе показывается ученикамъ уже послѣ сдѣланныхъ имъ сообщений о какомъ-либо предметѣ, точнѣе—вслѣдъ за такимъ разъясненіемъ. Такъ, напримѣръ, рассказывается св. исторія о сошествіи Св. Духа на апостоловъ, и вслѣдъ за тѣмъ показывается изображающая это событіе картина, причемъ вниманіе учениковъ останавливается также на всѣхъ частяхъ картины, съ поясненіемъ уже сообщенныхъ свѣдѣній, которыя могутъ быть пополняемы и при разсмотрѣніи картинъ.

Такъ какъ индуктивные приемы обученія въ общемъ должны преимущественно въ начальномъ обученіи предъ приемами дедуктивными, то отсюда слѣдовало бы, что и первому приему пользованія наглядными пособіями должно отдавать въ обученіи предпочтеніе предъ вторымъ. Однако выводъ этотъ можно дѣлать въ данномъ случаѣ лишь съ значительными ограниченіями. Наглядныя пособія въ большинствѣ случаевъ не даютъ возможности ученикамъ имѣть дѣйствительныя элементарныя воспріятія, на основаніи которыхъ они получали бы тѣ или другія представленія и образовывали бы понятія, сужденія, умозаключенія,—они даютъ обыкновенно только слабое подобіе такихъ воспріятій. Это обстоятельство имѣетъ своимъ результатомъ то, что и полного индуктивнаго процесса мыслительной дѣятельности у учениковъ при пользованіи наглядными пособіями, въ его настоящемъ видѣ, въ большинствѣ случаевъ, строго говоря, не бываетъ, вслѣдствіе чего дидактическое значеніе этого приема въ пользованіи наглядными пособіями въ значительной степени ослабляется и съ нимъ въ равное положеніе становится также приемъ дедуктивнаго пользованія наглядными пособіями.

Бываютъ съ тѣмъ вмѣстѣ случаи, когда пользоваться наглядными пособіями по индуктивному способу было бы даже неудобно. Такъ, напр., было бы неудобно примѣнить этотъ методологическій приемъ въ отношеніи къ означенной выше исторіи и картинѣ сошествія Св. Духа на апостоловъ, потому что на этой картинѣ имѣется символическое изображеніе Св. Духа, нисходящаго на апостоловъ въ видѣ огненныхъ языковъ, и было бы цѣлесообразнѣе предварительно вы-

яснить дѣтямъ знаменованіе этой внѣшней формы, въ которой явился Духъ Святой, и только потомъ уже показывать самое изображеніе. Или, неудобно было бы, напр., примѣнить индуктивный пріемъ къ разсмотрѣнію картинъ, имѣющихъ на себѣ ликъ Спасителя, если предположить, что дѣти еще не привыкли узнавать его, потому что учащіеся въ такомъ случаѣ могли бы усвоить лицу Иисуса Христа названіе простаго человѣка. Во всѣхъ этихъ и подобныхъ имъ случаяхъ—то педагогическое неудобство, что высокія догматическія истины и божественныя изображенія, при индуктивномъ способѣ пользованія наглядными пособіями, пришлось бы въ первой стадіи объясненія, при чтеніи картины, низводить на степень обыкновенныхъ предметовъ и выяснить высокій смыслъ только уже потомъ.

Значительная методическая несообразность получилась бы и въ нѣкоторыхъ другихъ случаяхъ при индуктивномъ пріемѣ пользованія наглядными пособіями. Напр., было бы неосновательно, если бы учитель прежде показаль ученикамъ глобусъ и только потомъ уже, сказавъ, что онъ изображаетъ землю, сообщилъ имъ о шарообразности земли. Немного было бы лучше, если бы также онъ примѣнилъ индуктивный пріемъ въ отношеніи къ картинѣ, изображающей Государа, общественнаго дѣятеля, писателя и пр., и только уже по разсмотрѣніи картинъ сказалъ, кого они изображаютъ и чѣмъ замѣчательны эти лица. Во всѣхъ этихъ случаяхъ одна общая методическая несообразность: воспріятія, получаемыя при разсмотрѣніи картины, не находятся въ должномъ соотвѣтствіи съ тѣми свѣдѣніями, которыя имѣютъ быть сообщены ученикамъ. Такъ, мысль, что шаръ глобуса изображаетъ собою землю, стоитъ для сознанія ученика въ прямомъ противорѣчій съ его наблюденіями и распространеннымъ еще среди простыхъ людей взглядомъ, что земля имѣетъ видъ громадной плоскости. Нужно поэтому сначала разъяснить ученику неправильность такого взгляда и тогда уже, или, по крайней мѣрѣ, вмѣстѣ съ тѣмъ, показывать глобусъ. Показывать портреты какихъ-либо лицъ также еще не значитъ образовывать воспріятія, ведущія прямо къ тѣмъ представленіямъ и свѣдѣніямъ, какія имѣются къ виду сообщить дѣтямъ: портретъ извѣстнаго лица есть *портретъ* для того, кто такъ или иначе знаетъ это лицо, а для незнающаго, какимъ является ученикъ, онъ изображаетъ лишь только *кого-то*, и въ этомъ опредѣленіи первое воззрѣніе ученика можетъ объединить много разныхъ изображеній.

Вообщѣ индуктивный пріемъ пользованія наглядными пособіями оказывается неумѣстнымъ во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда въ той или иной формѣ имѣется несоотвѣтствіе между свѣдѣніями, получаемыми непосредственно чрезъ наглядное изученіе подлежащаго по-

собія, и тѣми, какія должны быть вслѣдъ затѣмъ сообщены,—будетъ ли это несоотвѣтствіе заключаться въ томъ, что догматическія истины и священныя изображенія разсматриваются первоначально въ несвойственной имъ формѣ, или въ томъ, что наглядное пособіе, стоя въ противорѣчій съ сложившимися у ученика взглядами, само по себѣ вызываетъ у него одно лишь недоумѣніе, или будучи, неопредѣленно, не ведетъ ни къ какимъ положительнымъ заключеніемъ.

При всемъ томъ индуктивный пріемъ пользованія наглядными пособіями является совершенно необходимымъ при обученіи счисленію потому что здѣсь представляется возможность образовывать у учениковъ, при помощи наглядныхъ пособій, тѣ именно воспріятія, которыя непосредственно ведутъ къ образованію представленій и понятій, подлежащихъ изученію. Такъ, съ учениками, при помощи кубиковъ и счетовъ, можетъ быть производимъ дѣйствительный счетъ предметовъ и дѣйствительное сложеніе, вычитаніе, умноженіе, дѣленіе: наглядныя пособія здѣсь имѣютъ значеніе *орудій*, при помощи которыхъ производятся самыя вычисленія. Здѣсь поэтому, очевидно, должно начинать не съ догматическаго, хотя-бы и возможно упрощеннаго, сообщенія подлежащихъ изученію свѣдѣній, чтобы затѣмъ уже иллюстрировать ихъ на наглядныхъ пособіяхъ, а съ нагляднаго производства соотвѣтственныхъ математическихъ выкладокъ.

Но въ большинствѣ случаевъ, кромѣ области ариѳметики, дедуктивный пріемъ пользованія наглядными пособіями, или пріемъ иллюстраціи, непосредственно слѣдующей за словеснымъ разьяненіемъ, въ общемъ болѣе подходитъ къ потребностямъ школьнаго обученія, чѣмъ пріемъ строго-индуктивный, или, по крайней мѣрѣ, скорѣе можетъ быть употребляемъ безъ особаго опасенія впасть въ какія-либо крупныя несообразности при его примѣненіи,—что имѣетъ особенно важное значеніе для людей, недостаточно опытныхъ въ дѣлѣ преподаванія,

Часто, впрочемъ, случается, что представляется нужда пользоваться, по возможности, *одновременно* обоими пріемами употребленія наглядныхъ пособій,—объединяя ихъ въ *одновременномъ показываніи* извѣстнаго нагляднаго пособія и *соотвѣтственномъ разьяненіи* подлежащаго изученію матеріала. Въ особенности это должно сказать въ отношеніи къ пользованію географическими картами. Было бы въ этомъ случаѣ непедагогично вести обученіе по дедуктивному пріему, потому что словесныя разьяненія, безъ чертежей, при неизвѣстности описываемыхъ странъ по самому существу дѣла, будутъ настолько неопредѣленны для ученика, что никогда не вызовутъ у него отчетливыхъ географическихъ представленій объ описываемыхъ мѣстностяхъ. Съ другой стороны, было бы нецѣлесообразно начинать

преподаваніе и съ аналитическаго, индуктивнаго приѣма, такъ какъ въ начертаніи географическихъ картъ есть нѣкоторая условность и полученныя дѣтми при разсмотрѣніи географической карты воспріятія не ведутъ непременно къ тѣмъ представленіямъ, какія за тѣмъ будутъ имъ сообщены. Неудобства эти устраняются, если оба приѣма поставить въ возможно близкую между собою связь, т.-е. придать обученію такую форму, что учитель будетъ одновременно и объяснять, и показывать объясняемое на картѣ.

Что же касается частныхъ вопросовъ о томъ, какъ употреблять наглядныя пособія въ школьномъ преподаваніи, то общее правило, вытекающее изъ принципа природосообразности обученія, слѣдующее: должно вести объясненіе на наглядныхъ пособіяхъ всегда такъ, чтобы для всѣхъ въ классѣ отчетливо было видно все и чтобы получаемыя учениками при этомъ воспріятія (зрительныя, слуховыя) были совершенно ясныя. Поэтому, картина, географическая карта, глобусъ, счеты должны находиться при объясненіи на видномъ для всѣхъ мѣстѣ; въ случаѣ же, если картинка находится въ учебной книгѣ, всѣ ученики, каждый у себя, должны внимательно слѣдить за объясненіемъ наставника.

Учитель начальной школы долженъ, однако, умѣть пользоваться наглядными пособіями, не впадая въ крайность, предполагающую, что безъ нагляднаго пособія ученики рѣшительно какъ будто ничего не могутъ понять. Не менѣе часто встрѣчается на практикѣ и другая крайность: учитель, привыкшій къ отвлеченной мыслительной работѣ, не считаетъ какъ будто и нужнымъ прибѣгать къ нагляднымъ пособіямъ при начальномъ обученіи и тяготится требованіемъ вести обученіе наглядно, полагая, что ученики достаточно хорошо его поймутъ и безъ наглядныхъ пособій. И то, и другое свидѣтельствуешь о плохомъ пониманіи учебнаго дѣла самимъ учителемъ.

3. Къ внѣшней сторонѣ дидактическаго метода, кромѣ того, относится вообще вся совокупность внѣшнихъ приѣмовъ, примѣненіемъ которыхъ обусловливается успѣхъ начального преподаванія. Приѣмы эти опредѣляются вообще изъ требованій принципа природосообразности обученія. Сюда относятся:

а) *Положеніе учителя и его манеры.* При всякой передачѣ мыслей другимъ лицамъ, особенно собранію, положеніе говорящаго имѣетъ свою долю значенія; тѣмъ болѣе это важно въ начальной школѣ, гдѣ слушателями являются маленькія дѣти,—хотя многіе учителя, особенно новички, мало обращаютъ вниманія на эту сторону обученія. Учитель долженъ избирать для себя такое положеніе, чтобы всѣ ученики были хорошо видны и чтобы можно было ежеминутно слѣдить за вниманіемъ каждаго изъ нихъ. Въ тѣхъ же видахъ учи-

тель долженъ время отъ времени, съ цѣлью оживленія вниманія учениковъ, перемѣнять положеніе, переходя отъ одного класнаго стола къ другому или перемѣняя мѣсто своего сидѣнія. Но нельзя одобрить частыхъ передвиженій учителя, а тѣмъ болѣе постоянного хожденія учителя предъ учениками: это лишь развлекаетъ учениковъ, а иногда вредитъ и отчетливости относящихся къ предмету обученія слуховыхъ и зрительныхъ воспріятій учениковъ. Неумѣстны обѣ крайности въ этомъ отношеніи: постоянное стояніе или сидѣніе на одномъ мѣстѣ, а равно и постоянное движеніе. вмѣстѣ съ тѣмъ учитель, сосредоточивая свое вниманіе на группѣ, съ которою занимается, долженъ слѣдить и за другими группами учениковъ, предоставленными самостоятельнымъ занятіямъ, чтобы и эти дѣлали свое дѣло. Немаловажны и самыя манеры учителя: учитель, не умѣющій держать себя съ авторитетомъ, не пользуется уваженіемъ и не можетъ ожидать хорошаго успѣха отъ учениковъ; вялыя движенія учителя и вялая рѣчь нагоняютъ на учениковъ скуку и существенно вредятъ успѣху ученія; равно и торопливость въ движеніяхъ, разсказѣ, обращеніи съ учениками и излишняя суетливость также неумѣстны, какъ вредящія правильному ходу учебно-воспитательнаго дѣла. Учитель долженъ умѣть сочетать въ себѣ степенность и отчетливость во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ съ достаточною живостью и плавностью движеній. Само собою разумѣется, что внѣшняя выдержанность его не только должна быть чужда всякаго высокомерія, но, напротивъ, согрѣта любовью къ дѣтямъ: учитель долженъ быть среди своихъ учениковъ, какъ авторитетный отецъ среди дѣтей.

б) *Дикція и голосъ учителя.* Съ умѣньемъ держать себя предъ учениками имѣетъ также важное значеніе дикція учителя и его голосъ. Учитель обращается ко всему классу и, слѣдовательно, голосъ его всегда долженъ быть настолько внятень, чтобы всѣ его могли слышать. Но нужно избѣгать излишняго повышенія въ голосѣ, особенно если учитель обладаетъ звучнымъ голосомъ: это приучаетъ и учениковъ къ излишней крикливости, неумѣстной въ школѣ особенно потому, что всѣ ученики разныхъ отдѣленій находятся въ одной общей комнатѣ, а также это причиняло бы и непосредственный вредъ въ школѣ—для самостоятельныхъ занятій учениковъ, предоставленныхъ себѣ на извѣстное время, для занятій законоучителя, если онъ находится также въ классѣ, или другого учителя и т. п. Нужна поэтому не громкость преподаванія, а внятность, соразмѣренная въ отношеніи къ высотѣ тона съ нуждами данной минуты и обстоятельствами. Вняты должны быть и отдѣльныя выраженія, произносимыя имъ, и цѣлые разсказы его или чтенія; въ послѣднемъ случаѣ тѣмъ болѣе должно быть разсчета—такъ, чтобы и ученики

подлежащей группы слышали то, что имъ нужно, и другіе, съ которыми учитель непосредственно не занимается, не развлекались рѣчью наставника.

в) *Размѣщеніе учениковъ.* Распредѣленіе учениковъ по отдѣленіямъ указывается правилами школь, подраздѣленіе отдѣленій на группы зависитъ отъ наличнаго состава учениковъ; и то и другое, входя вообще въ составъ школьнаго благоустройства, не относится непосредственно къ приемамъ обученія и слѣдовательно — къ дидактическому методу. Но въ близкой связи съ послѣднимъ стоитъ размѣщеніе учениковъ въ группѣ какой-либо, по тѣмъ или другимъ педагогическимъ соображеніямъ. Такъ успѣхъ обученія требуетъ, чтобы малоуспѣвающіе и шаловливые сидѣли на болѣе видныхъ мѣстахъ для учителя, преимущественно спереди, и въ такомъ порядкѣ, чтобы съ учениками, имѣющими тѣ или другіе недостатки, сидѣли дѣти съ противоположными имъ достоинствами. Пресадка учениковъ въ педагогическихъ цѣляхъ относится къ внѣшнимъ приемамъ обученія и имѣетъ довольно важное значеніе для успѣха учебно-воспитательнаго дѣла въ школѣ: къ ней учитель долженъ прибѣгать всегда, какъ только представляется нужда обратить на кого-либо вниманіе, измѣнить неподходящее сосѣдство, заставить быть менѣе разсѣяннымъ и т. п.

г) *Спрашиваніе учениковъ.* Спрашиваніе учениковъ относится къ важнымъ приемамъ обученія, и потому учитель долженъ умѣть пользоваться этимъ педагогическимъ средствомъ. Спрашиваніе учениковъ, какъ общее учебно-воспитательное средство, не опредѣляется предѣлами примѣненія эротематической формы обученія: въ какой бы формѣ обученіе ни шло, оно предполагаетъ постоянное обращеніе учителя къ ученикамъ и постоянный обмѣнъ мыслей между тѣмъ и другимъ какъ въ формѣ эротематической рѣчи, такъ и при формѣ рѣчи монологической. При этомъ вопросы предлагаются какъ всему классу, то съ общимъ же и отвѣтомъ, то съ отвѣтомъ со стороны кого-либо одного, по указанію учителя, такъ и отдѣльно тому или другому ученику, смотря по обстоятельствамъ. Въ примѣненіи вопросовъ перваго рода часто замѣчается значительное неумѣнье: нѣкоторые учителя усваиваютъ себѣ привычку почти во всѣхъ случаяхъ обращаться съ вопросами къ классу, отъ класса же, а не отъ отдѣльнаго ученика, по выбору. ожидая и отвѣта, и такъ какъ въ классѣ не тотъ, такъ другой болѣею частью въ состояніи бываетъ дать хотя нѣсколько удовлетворительный отвѣтъ на поставленный, въ предѣлахъ особенно урока, вопросъ, то учитель и утѣшаетъ себя мыслью, что преподаемое усвоено, между тѣмъ какъ коллективный отвѣтъ далеко не всегда служитъ показателемъ дѣйствительныхъ познаній учениковъ. Бываютъ неправильности и въ спрашиваніи второго

рода; всего чаще при этомъ случается тотъ недостатокъ, что учитель предлагаетъ вопросы лишь излюбленнымъ ученикамъ, или-же имѣетъ привычку по-долгу заниматься съ однимъ ученикомъ, забывая о другихъ, которые въ это время обыкновенно мало слушаютъ своего учителя. Неправильно поступаютъ и тѣ учителя, которые, предлагая вопросъ классу или отдѣльно ученику, часть отвѣта получаютъ отъ ученика, а другую спѣшатъ добавить сами: это вредитъ правильной выработкѣ рѣчи ученика, а также и усвоенію преподаваемаго содержанія, такъ какъ для усвоенія извѣстнаго содержанія необходимо, чтобы каждая составная часть его вошла въ сознаніе въ формѣ представленія (или представленій), вступила въ ассоціацію съ другими представленіями и облеклась въ соотвѣтственную форму слова (по крайней мѣрѣ—внутренняго).

д) Наконецъ, *соблюденіе правильнаго порядка въ школѣ* также относится къ условіямъ успѣшнаго хода обученія въ школѣ. Дисциплина, необходимая во всякомъ учебномъ заведеніи, строго говоря, къ приемамъ обученія не относится, входя въ общіе школьные порядки. Но въ начальной школѣ она имѣетъ нѣсколько особое положеніе: здѣсь обученіе дѣтей разныхъ группъ идетъ въ одной общей комнатѣ, при одномъ учителѣ, и является нужда въ установленіи каждый часъ и даже каждые полчаса такихъ отношеній между этими группами, чтобы одна группа не мѣшала другой въ занятіяхъ; къ тому же здѣсь—дѣти, и необходимо имѣть въ виду, что они не могутъ по цѣлымъ часамъ высиживать неподвижно на одномъ мѣстѣ,—нужно, такимъ образомъ, разнообразить и оживлять ихъ занятія, а по временамъ давать отдыхъ до окончанія еще урока; во время самыхъ занятій учителя въ той или другой группѣ нужно умѣть заставить всѣхъ дѣтей быть готовыми къ отвѣту и заявлять это по первому указанію учителя (напр., наложеніемъ кисти руки на класный столъ), но такъ однако-же, чтобы во всемъ опять былъ строгій порядокъ. Все это ставитъ дисциплину во время уроковъ въ особенное положеніе въ начальной школѣ и относитъ, ее, въ указанныхъ предѣлахъ, къ дополнительнымъ внѣшнимъ приемамъ дидактическаго метода.

Мы указали существенныя основы постановки учебнаго дѣла въ начальныхъ училищахъ: съ одной стороны—принципы обученія, руководящіяе всѣмъ дѣломъ обученія, съ другой—общую совокупность основныхъ приемовъ преподаванія. Частнѣйшее примѣненіе этихъ основныхъ началъ дидактики составляетъ задачу методики отдѣльныхъ предметовъ обученія, видоизмѣняющихъ общія начала сообразно особенностямъ cadaго предмета преподаванія.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	Стран.
Предварительныя замѣчанія	3
Цѣли обученія	5
Принципы воспитывающаго обученія	9
Дидактическій методъ	25

