Отечественная педагогическая антропология

Киров
2020

Отечественная педагогическая антропология

Хрестоматия

Киров
2020

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2020
© Сиволобова Н. А., Колпачева О. Ю., Михоненко О. И., составление, 2020

УДК 37.015.2
ББК 74.03(2)
О-82

Составители:
Колпачева Ольга Юрьевна, *доктор педагогических наук,*
профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»;
Сиволобова Нелли Александровна, *кандидат педагогических наук,*
доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»;
Михоненко Ольга Ивановна,
ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

О-82 Отечественная педагогическая антропология [Электронный ресурс]: хрестоматия / сост. О. Ю. Колпачева, Н. А. Сиволобова, О. И. Михоненко. – Электрон. текст. дан. (2,9 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 2,9 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907293-69-4

Учебное электронное издание

В хрестоматии представлены фрагменты из трудов отечественных педагогов, посвященных теории и практике развития антропологии в России.

Издание предназначено для студентов средних профессиональных и высших педагогических образовательных учреждений.

ISBN 978-5-907293-69-4

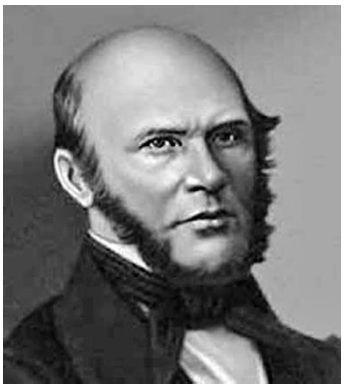
УДК 37.015.2
ББК 74.03(2)

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2020
© Сиволобова Н. А., Колпачева О. Ю., Михоненко О. И., составление, 2020

Оглавление

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) 5
Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) 30
Петр Федорович Каптерев (1849–1922) 64
Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) 102
Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) 144
Павел Петрович Блонский (1884–1941) 177
Лев Семенович Выготский (1896–1934) 207
Борис Герасимович Ананьев (1907–1972) 229
Борис Михайлович Бим-Бад (р. 1941) 266
Михаил Викторович Богуславский (р. 1955) 273
Список используемых источников 278

Николай Иванович Пирогов (1810–1881)



Ученый, педагог, общественный деятель, основатель военно-полевой хирургии и хирургической анатомии, Член-корреспондент Российской Академии наук Н.И. Пирогов родился в Москве в семье мелкого служащего. Воспитывался и обучался дома, затем в частном пансионе В.С. Кряжева. После окончания медицинского факультета Московского университета в 1828 г. продолжил специализацию по хирургии в Дерптском университете. В 1832 г. был удостоен степени доктора медицины. В 1836–1841 гг. возглавлял в Дерптском университета кафедру хирургии. В начале 1841 г. Н.И. Пирогов был переведен в Петербургскую Медико-хирургическую академию профессором госпитальной хирургии и прикладной анатомии и назначен заведовать хирургическим отделением военно-сухопутного госпиталя. За эти годы написал ряд фундаментальных научных трудов, принесших ему мировую известность.

В 1854–1855 гг. Н.И. Пирогов добровольно оказывал помощь раненым защитникам Севастополя. После окончания Крымской войны уволился из Медико-хирургической академии и занялся педагогической деятельностью.

В 1856–1858 гг. Н.И. Пирогов был попечителем Одесского, а в 1858–1861 гг. – Киевского учебных округов. Спустя год он уехал за границу для руководства молодыми учеными; вернувшись через четыре года, до конца жизни проживал в своем имении под Винницей, занимаясь частной врачебной деятельностью. Во время франко-прусской (1870–1871 гг.) и русско-турецкой (1877–1778 гг.) войн выезжал на театры военных действий в качестве консультанта по военной медицине.

В период руководства учебными округами Н.И. Пирогов многое сделал для привнесения в деятельность подопечных учебных заведений демократических начал. Под его началом специальной комиссией были выработаны «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», сыгравшие позитивную роль в пресечении произвола в данном вопросе. Он публично поддержал педагогов, отстаивающих человечность и законность в воспитании, уважающих личное достоинство учащихся, хотя и допускал в отдельных случаях применение телесных наказаний, считая бесполезными те правила, которые не могут быть выполнены.

Н.И. Пирогов всячески укреплял роль педагогических советов в решении вопросов обучения и воспитания, поддерживал литературно-педагогические занятия учащихся, содействовал развитию учебно-материальной базы гимназий. С его деятельностью было связано внедрение конкурсной системы замещения преподавательских должностей в Киевском университете, введение университетского суда, увеличение числа профессорских стипендиатов и ряд других демократических преобразований.

Особое значение для российского образования имела научно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова, берущая свое начало со статьи «Вопросы жизни». «В

1856 году в Морском Сборнике появилась статья, от которой ведет свое начало и наша педагогическая литература и то общественно-педагогическое движение, которое выработало идеал настоящей русской народной школы и сделало первые шаги к его осуществлению», – писал по поводу этой статьи Н.В. Чехов.

Собственно педагогические работы публиковались в России и раньше. В отличие от них статья Н.И. Пирогова освещала вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения с позиций требований новых российских реалий и носила философско-педагогический характер. «Пирогов первым у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа, *«вопрос жизни»,* – отмечал в 1862 г. К.Д. Ушинский.

Опубликованная в ведомственном журнале, статья не затрагивала вопросов подготовки молодежи к морской службе, не касалась каких-либо частных проблем, а была целиком посвящена главной на тот период задаче – поиску путей выхода российского образования из поразившего его кризиса. Этот выход Н.И. Пирогов видел в решении пяти злободневных для России проблем.

Главной среди них являлась проблема взаимоотношения обучения и формирования личности, решаемая педагогом в пользу безусловного приоритета последнего. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», – писал Н.И. Пирогов. Это положение впоследствии разъяснил А.Н. Острогорский: «Имеем ли мы ввиду моряка, доктора, священника, чиновника, всем им, прежде всего, надо быть людьми, обладать серьезными нравственными убеждениями, широким пониманием своих общественных обязанностей, иначе он будет просто наемником, работающим только «за страх», для которого свои личные интересы ближе интересов общества и государства».

Для обеспечения полноценного развития личности Н.И. Пирогов требовал выдвижения ее в центр педагогических воздействий, выступал против обезлички учащихся и угнетения их человеческого достоинства. Кроме того, требовалось изменить отношение людей к самим себе. Жизнь, по мнению педагога, была борьбой за самого себя, и в процессе этой борьбы требовалось, чтобы личность своей внутренней работой, неусыпными самонаблюдениями и усилиями сильной воли «выработала в себе человека».

В то же время Н.И. Пирогов считал, что общечеловеческое, гражданское воспитание ни в коей мере не противоречит подготовке человека как профессионала, специалиста своего дела – вопрос в последовательности и приоритетности подготовки. «Все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения», – отмечал педагог и советовал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный еще успеет действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться: он не за свое не возьмется». В качестве практической меры для преодоления ран-

ней специализации Пирогов предлагал отойти от практики сосредоточения общего и специального образования в одних и тех же учебных заведениях – кадетских корпусах, разделив их на самостоятельные учебные заведения.

Н.И. Пирогов выступал и за упразднение учебных заведений интернатного типа: крайне дорогостоящие по содержанию они искусственно ограждали воспитанников от жизни, вследствие чего последние оказывались мало пригодными к деятельности в реальной обстановке. Более того, оказавшись один на один с жизненными проблемами, многие бывшие воспитанники закрытых школ не просто терялись, а испытывали состояние нравственного надлома. Развивая эту мысль в статье «Школа и жизнь» (1860), Н.И. Пирогов указывал на необходимость ликвидации существующего разрыва между школьным образованием и реалиями окружающей действительности, требовал обеспечить преемственность в деятельности школ различных типов, от элементарной до высшей включительно.

Наряду с ранней специализацией и закрытостью учебных заведений Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» осудил сословный принцип образования, подчеркивая, что все до известного возраста должны «образовываться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной целью». В этом вопросе педагог опередил свое время: за пять лет до провозглашения формального равенства граждан он призывал к наделению равными правами по образованию представителей всех без исключения сословий.

В ряде статей Н.И. Пирогов выступил в поддержку новаторских принципов обучения, придания ему воспитывающего и развивающего характера, сочетания слова и наглядности, дифференцированного подхода к обучающимся, учета их индивидуальных особенностей, обеспечения сознательности и самостоятельности в усвоении материала и др. В обосновании данных требований педагог исходил из важности учета детской психологии, призывал к изучению внутреннего мира ребенка.

«Верно, все согласятся со мной, что нет предмета более достойного внимания, как знакомство с внутренним бытом каждого мыслящего человека, даже ничем не отличавшегося на общественном поприще», – писал он. «Я не сомневаюсь, – продолжал Н.И. Пирогов, – что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего… Он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир». И если дети, – замечал Н.И. Пирогов в статье «Школа и жизнь», – не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей».

Тонкий психолог, Н.И. Пирогов, по словам И. Соловьева, «понимал душу ребенка как *целостный, внутренне еще не раздвоенный мир*, и не хотел нарушить эту цельность». «Воображение ребенка, – отмечал Н.И. Пирогов в статье «Быть и казаться», – и развивается, и действует по мере развития внешних чувств и понятий. У него мысль никогда не опережает воображения. Окружающая природа, для него еще новая, доставляет ему столько пищи, что он в постоянной работе. Это – калейдоскоп в беспрестанном вращении, через который дитя смотрит на

все окружающее… Мы же спешим ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас *по-своему*».

В процессе последующей эволюции целостность внутреннего мира распадется, и самопознание начнется с того момента, когда ребенок окажется способным анализировать сложность и противоречивость своих духовных переживаний. Мысль ребенка от внешних наблюдений все настойчивее будет обращаться к анализу своего внутреннего мира. «Вы научаетесь мало-помалу бесстрашно и проницательно смотреть в глубину души, – отмечал Н.И. Пирогов. – Вы узнаете, откуда берутся эти противоречия и, проникая взором отвлечения все глубже и глубже, вы открываете еще бесконечный материал для новых мыслей, готовых выпрянуть из глубины и стать между словом и мыслью, уже созревшую для появления на свет».

С появлением разлада между словом и делом начинается проверка и обоснование своих поступков. Ребенок уже не может реализовывать каждую мысль в словах и действиях. У него постепенно формируется способность «удлинять и укорачивать промежутки времени, разделяющие мысль от слова и дела, и даже вызывать по своему произволу другие мысли в это время, созерцать их, некоторые из них проявлять словом и делом, а некоторые, не допустив проявиться, отсылать назад, к их сокровенному источнику».

Путем напряженной работы мысли и борьбы со своими инстинктами и стремлениями мы выковываем у себя те или другие убеждения. Они «не приходят к нам извне, отнюдь не могут быть усвоены пассивно или случайно, они продукт наших сосредоточенных размышлений с нашим я, итог подчас тяжелой борьбы и побед над своими инстинктами». «Только тот может иметь их, кто хоть однажды, но проницательно взглянул на себя», – указывал Н.И. Пирогов, раскрывая механизмы формирования внутреннего человека.

С индивидуальным творчеством стремящейся к высшим этическим ценностям личности педагог связывал развитие общественного прогресса. «Первое и главное условие прогресса есть твердая вера в образовательную, творческую силу человеческой личности», – подчеркивал он, обосновывая свою программу формирования личности в процессе обучения. Подготовить человека на борьбу с самим собой и с житейским злом, выработать в нем твердые убеждения, образовать его – вот главное в воспитании.

В решении задач воспитания и развития ребенка во все времена большая роль принадлежала женщине. При всей неоспоримости этого утверждения до середины XIX века даже представительницы дворянства не получали воспитания в педагогическом смысле этого понятия. «Только близорукое тщеславие людей, строя алтарь героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку, как на второстепенный, подвластный класс», – критиковал Н.И. Пирогов доминирующие в обществе взгляды на женщину. «Пусть женщины поймут свое назначение в вертограде человеческой жизни, – призывал он. – Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова, и первую молитву, делаются главными зодчими общества».

Данными положениями не исчерпывается вклад Пирогова в отечественную педагогику. Выступив инициатором коренных изменений в системе просвещения российского юношества в предреформенные годы, обосновав необходимость привнесения в дело воспитания гуманистических идеалов и осуществления его на общечеловеческих основаниях, он являл собой пример служения Родине, науке, педагогике.

Вопросы жизни

Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями «Морского сборника» о воспитании («Морской сборник» – журнал в середине 50-х гг., имел прогрессивное направление).

Первая педагогическая статья Н. И. Пирогова впервые была опубликована в журнале «Морской сборник» в 1856 г. (июльская книга, № 9, с. 559–597).

В статье автор решительно осуждает сословную направленность и раннюю специализацию в образовании и воспитании молодого поколения и выступает за общечеловеческое образование. Гражданский пафос статьи произвел огромное впечатление на русское общество. По свидетельству современников, «Вопросы жизни» явились «вечевым колоколом» для поднятия самого важного вопроса о воспитании... (Журнал Министерства народного просвещения, 1862, № 3, с. 223–245). Журнал Министерства народного просвещения перепечатал статью в приложении за 1856 г. Кроме того, она была переведена на немецкий и французский языки (Lebenfragen. St.-Petersburger Leitung, 1856, № 246–257: Les questions en Medicine et en chirurgie. Traduit de russe. Paris, A. Le chevalier, 1868, 40 p.).

«Вопросы жизни» получили высокую оценку революционеров-демократов: Н. Г. Чернышевского (Заметки о журналах – Современник, 1856, № 8), Н. А. Добролюбова (Собрание литературных статей Н. И. Пирогова – Современник, 1859, № 2), К. Д. Ушинского (Педагогические сочинения Н.И. Пирогова – Журнал Министерства народного просвещения, 1862, № 3). Свою знаменитую статью «О значении авторитета в воспитании» Н.А. Добролюбов задумал и написал как мысли по поводу «Вопросов жизни» Н.И. Пирогова (Современник, 1857, № 5).

Историческая заслуга Н.И. Пирогова как автора «Вопросов жизни» состоит в том, что он «пробудил, – по словам К.Д. Ушинского, – спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль» (Соч., т. 3, 1943, с. 11). Подняв вопрос о необходимости подготовки реформ средней и высшей школы, статья послужила толчком к развитию в стране широкого общественно-педагогического движения.

Первая редакция

– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня.

– Быть человеком, – отвечал я.

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в XIX веке, «по преимуществу», практическом.

Отвлечения, даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение.

Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками и держится ими крепко за существенность; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

Впрочем, не будем несправедливы к настоящему. И в древности искали людей днем с фонарями; но все-таки искали.

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна. Она позволяла иметь всевозможные нравственно-религиозные убеждения; можно было ad libitum[1] сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека.

Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовать новые школы; только жрецы, тираны и зелоты от времени до времени выгоняли, сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

Язычество древних, не озаренное светом истинной веры, заблуждалось; но заблуждалось, следуя принятым и последовательно проведенным убеждениям.

Если эпикуреец утопал в чувственных наслаждениях, то он делал это, основываясь, хотя и на ложно понятом учении школы, утверждавшей, что «искать по возможности наслаждения и избегать неприятного – значит быть мудрым».

Если стоик делался самоубийцей, то это случалось от стремления к добродетели и идеалу высшего совершенства.

Даже кажущаяся непоследовательность в поступках скептика извиняется учением школы, проповедовавшей, что «ничего нет верного на свете и что даже сомнение сомнительно».

В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной натуры человека – стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия.

Правда, и в древности случалось, точно так же как и у нас, что были люди, не задававшие себе никаких вопросов при вступлении в жизнь.

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

Во-первых, те, которые получили от природы жалкую привилегию на идиотизм.

Во-вторых, те, которые, подобно планетам, получив однажды толчок, двигаются по силе инерции в данном им направлении.

Оба эти рода, конечно, не принадлежат к исключениям, но и не могут служить правилами.

Учение спасителя, разрушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений.

[1] ad libitum (лат.) – по желанию, по (своему) усмотрению.

Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни – о цели нашего бытия – разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе.

Но протекли столетия, а все осталось «яко же бо бысть во дни Ноевы» (Матф., гл. XXIV, 37).

К счастью еще, что наше общество успело так организоваться, что оно для большей массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и сами собой и в самих себе.

Но узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть, и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохранят довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то, казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при двух условиях:

– во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

– во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впопад и невпопад, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то, как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем

назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое. От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда.

Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество.

Вспомним еще раз, что мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение.

Все мы с нашего детства не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему.

Вникая же в существующее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаруживаниях по крайней мере жизни практической и даже отчасти и умственной мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньшие по объему, увлекаемые, хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным взглядам на жизнь, стараясь, то противоборствовать этому увлечению, то оправдать пред собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, но лишенные корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, первый взгляд – очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это по малой мере лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит, и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит – для наслаждений и трудов. Сон – опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения – для счастья.

Вот второй взгляд – высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот третий взгляд – старообрядческий. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги, но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд – практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее или, по крайней мере, что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спасаться на свой лад. Об убеждениях, точно так же как и о вкусах, не спорьте и не хлопочите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот пятый взгляд – также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе, что вам угодно и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия и умейте с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей, никогда худо не отзывайтесь и ни под каким видом, не противоречьте. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите, чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот шестой взгляд – очень печальный. Не хлопочите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили.

Вот седьмой взгляд – очень веселый. Работайте для моциона и наслаждайтесь, покуда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко, – оно у вас под руками. Какой вам жизни еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло – это одна фантасмагория для вашего же развлечения, тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пользуйтесь настоящим, и живите себе припеваючи.

Вот восьмой взгляд – очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье – искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайтесь; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, и прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из трех крайностей.

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя *первой* крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт не превозмогает рассудка, а воспитание наше было более реальное, то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, воспитание же не было реальным, – мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум, то выбор падает на ложно-религиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, стояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого. Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец, остановился в выборе на котором-нибудь взгляде, то это значит, что он потерял всякую наклонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные

вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которой-нибудь толпою. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда.

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти по неволе или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытают; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, не удовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются во что бы то ни стало перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*.

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутье. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере их способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массою, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собою. Менее ревностные, следуя вполовину нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнозорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения.

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем, не значило бы ли искажать то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе – значит именно:

«Сделать нас людьми», т. е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас с *самого нашего детства* негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю в одно и то же время на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа.

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.

На чем основано приложение реального воспитания к само детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

В первом случае нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они во что бы то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою работу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества.

Отвечайте мне, положа руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для

него определенного, поприща и вместе с тем серьезно и ревностно приготовлялся к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем!

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование, в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существуют два рода образования: Общечеловеческое и специальное, или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженные садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу – ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно учение от другого и служили границами различных взглядов на жизнь и свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею,

так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения, в Александрии – училище математических и физических наук, и т. п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на степень первых в то время университетов. Пишут, что в XIII столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до 30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различия в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упрочили новыми правами существование этих рассадников народного просвещения.

В различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более, то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направления воспитания.

Но, ни одно образованное правительство, как бы оно, ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели – общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к »*образованию людей*», для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются: humaniora, т. е. необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть и самое удобное и для правительств, и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительств к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных, потому что все воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные корпорации, происходящие от разнообразного воспитания.

Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и не кстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, и именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но, *во-первых*, нет, ни одной потребности, для какой бы, то, ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность в *истинных*

людях. Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно подчинится непроизвольно, со всей его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые приготовляют эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в, то, же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной им предстоящей борьбе?*

Каков должен быть юный атлет, приготовляющийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы, хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство*.

Пользуйтесь этими благими дарами творца, но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим, и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаю никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться.

Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить исподволь и заранее наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности и – не знаю – тот ли же успех. Молитесь и не осуждайте.

Вы не хотите слышать общих и отвлеченных положений; вы хотите иметь подробное изложение всего механизма, которым бы можно было достигнуть желаемой цели.

Подождите немного! Я прежде вам представлю в *лицах*, как приготовлялись и приготовляемся мы теперь к этой борьбе, как мы ее ведем на поприще жизни, и тогда, может быть, вы поймете, без риторических фраз, без дальнейших объяснений и мой механизм.

- Во всяком случае, он не будет хуже общепринятого.

Начнем ab ovo.

Сначала пусть каждый или каждая из вас представит себе, что он или она принадлежит к числу тех членов нашего общества, которые имеют притязание на ум и чувство. Представьте, что вы по милости других особ, которых вы иногда и в лицо не знаете, родились, как водится, на свет.

Вас крестили. Вы в свою очередь выросли.

Понемногу, богу одному известно для чего, в вас родилось желание *осмотреться*.

До сих пор вы составляли с другими вам подобными на всем пространстве земли один общий класс счастливых существ, который самим искупителем был поставлен в образец человечеству.

Теперь же, подросши и немного осмотревшись, вы видите себя в одном из следующих различных видов.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с красным воротником, все пуговицы застегнуты, все, как следует, в порядке. Вы и прежде слыхали, что вы мальчик. Теперь вы это видите на деле.

Вы спрашиваете: кто вы такой?

Вы узнаете, что вы ученик гимназии и со временем можете сделаться ученым человеком – ревностным распространителем просвещения: студентом университета, кандидатом, магистром и даже директором училища, в котором вы учитесь. Вам весело.

Вот первый вид.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с зеленым воротником и с золотой петлицею.

Вы спрашиваете: что это значит?

Вам отвечают, что вы ученик правоведения, будете, наверное, блюстителем закона и правды, деловым человеком, директором высших судебных мест. Вам весело и лестно.

Вот второй вид.

Осмотревшись, ваш взор останавливается на красном или белом кантике мундира и воротника. Вы тоже спрашиваете.

Вам отвечают громко, что вы назначаетесь для защиты родной земли, –вы кадет, будущий офицер и можете сделаться генералом, адмиралом, героем. Вы в восхищении!

Вы осмотрелись и видите, что вы в юбке. Прическа головы, передник, талия и все – в порядке. Вы и прежде слыхали, что вы девочка, теперь вы это видите на деле.

Вы очень довольны, что вы не мальчик, и делаете книксен.

Вот четвертый, но также еще не последний вид.

Узнав все это, вы спрашиваете: что же вам делать?

Вам отвечают: учитесь, слушайтесь и слушайте, ходите в классы, ведите себя благопристойно и отвечайте хорошо на экзаменах; без этого вы ни к чему не будете годиться.

Вы учитесь, посещаете классы, ведете себя прилично и отвечаете на экзаменах хорошо.

Проходят годы. Выросши донельзя из себя, вы начинаете уже расти в себя.

Вы замечаете, наконец, что вы действительно уже студент, окончивший курс университета, правовед, бюрократ, офицер, девушка-невеста.

На этот раз вы уже не спрашиваете: кто вы такой и что вам делать? Вы это сами уже понимаете и сами должны знать, что теперь делать.

Вас водили в храм божий. Вам объясняли Откровение. Привилегированные инспекторы, субинспекторы, экзаменованные гувернеры, гувернантки, а иногда даже и сами родители, смотрели за вашим поведением. Науки излагались вам в таком духе и в таком объеме, которые необходимы для образования просвещенных граждан. Безнравственные книги, остановленные цензурой, никогда не доходили до вас. Отцы, опекуны, высокие покровители и благодетельное правительство открыли для вас ваше поприще.

После такой обработки, кажется, вам ничего более не остается делать, как только то, что пекущимся об вас хотелось, чтобы вы делали.

Это значит, чтобы вы, как струна, издавали известный звук. А звучать для общей гармонии; согласитесь, есть высокое призвание.

Чего, казалось бы, еще недоставало для вашего счастья и для блага целого общества?

Выходит другое.

Вы достигли теперь того периода жизни, в котором и ум и чувство начинают уже тревожить вас. Первый, задавая вам такие вопросы, которых вы не в состоянии решить; второе, поджигая против вас беспрестанно инстинкты и чувственность.

Вы начинаете теперь понемногу вникать и анализировать, чему вас учили и что делается вокруг вас.

Вы вспоминаете, вас учили, что когда-то существовал другой мир, в котором люди и мыслили и поступали не так, как должно. Они жили здесь, чтобы жить. Пили, ели, ходили в бани, нежились, дрались, кутили напропалую.

Вас учили, что между ними были и герои, и именитые граждане, и образцы добродетели, и покровители наук и искусств; но большая часть вообще все-таки ходила в потемках, не зная ничего лучшего, кроме здешней жизни. Их Аид и Елисейские поля были где-то тоже на земле или под землею, да и то не для души, а для теней.

Вас учили, что воплощенное слово положило конец бестолковому разгулу ума и чувства.

Мир получил Откровение.

Вас учили, что Откровение, подняв таинственную завесу, показало отдаленный горизонт настоящей жизни и сказало: «стремись туда».

Вы узнали в школе, и должны были узнать, какая бездна отделяет вас от развалин того разрушенного мира, который только в самом себе искал препоны страстей, не имея будущего за своими пределами.

Благоговеющие к благодатному учению Откровения, вы озираетесь вокруг себя, и что же?

Вы видите, что окружающие вас разыгрывают те же грязные вакханалии паганизма, которые оно объявило роковой препоной к достижению истинного счастья.

Выступив на поприще жизни, вы видите, что все бегут с него в Калифорнию.

Видя это ясно, вам невольно приходит на мысль, что вы мистифицированы. Натурально, вы не хотите оставаться мистифицированными.

Вы начинаете еще глубже вникать в окружающее вас, анализировать, и, наконец, вы ясно замечаете пред собою одну огромную толпу, бессознательно влекомую невидимою силой, и несколько других меньших, но действующих не без сознания.

Вы начинаете знакомиться со взглядами и поступками этих действующих групп.

Сначала это вас интересует. Но скоро вы убеждаетесь, что вам предстоит безутешная альтернатива: или заглушить в себе голос заветного учения или пристать к одной из этих групп.

Но вы не атлет ни святотатства, ни самоотвержения. Вы начинаете колебаться, сетовать, роптать. А время летит; нужно действовать.

Вы бросаетесь в первую вам попавшуюся толпу и делаетесь ее ревностным последователем.

Неудовлетворенные, переходите к другой и к третьей.

Наконец, для вас наступает самый критический период жизни.

Вам нужно вывести себя положительно на чистую воду; узнать решительно, кто вы такой.

Пристать ли вам окончательно к одной толпе, вступить ли в борьбу со всеми?

Вы решаетесь на первое. Прощайте! Я с вами более не имею дела.

Вы решаетесь на второе. Но готовы ли вы? Где ваши средства и силы?

Немного рассудив об этом, вы ясно убеждаетесь, что для этой борьбы вам нужно сначала перевоспитать себя. Решившись на это, вы бросаете еще взгляд на вашу прошлую жизнь и мало-помалу узнаете, что у вас или внутренний человек,

развившись слишком рано и скоро, пересилил чересчур наружного, ни на минуту не хотел отдохнуть в нем, беспрестанно рвался вон, деспотствовал, или наружный, распущенный, играл по произволу, кутил и внутреннему не подчинялся.

Воспитатели были или слишком близоруки, или слишком заняты и не заметили, что в вас происходило.

Так прошла юность.

Ваш внутренний или наружный человек, убедившись, наконец, опытом, что действует против себя же самого, устав, мало-помалу остепенился.

Приучившись немного вникать в себя, вы видите, что вам осталось *одно из двух*:

– или сказать вечное прости отвлечению, не пытаться далее вникать в себя, закабалить себя в железный панцирь формы, одеть жизнь в мундирный фрак, в накрахмаленную юбку и в книге вашего бытия разбирать не смысл, а мертвую букву;

– или же, с утра и до ночи роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и с окружающим.

И вот, проведя полжизни, испытав на себе влияние различных взглядов, предприняв, во что бы то ни стало перевоспитать себя, разобрав прошедшее, вы остановились на распутье вашего поприща. Лень и страх одолевают вас. Наслаждение под сенью мирского счастья и спокойной формы манит вас на перепутье. Тысячи и тысячи внешних обстоятельств так заманчиво располагаются около вас, что все ваши предположения решить вопросы жизни, которые, было, так стройно вытянулись пред вами последовательной нитью, начинают колебаться и сбиваться.

Вы думали, было, что вы уже *убеждены*.

Вы убеждаетесь, что *убеждения* даются не каждому. Это дар неба, требующий усиленной разработки. Прежде чем вам захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать, можете ли вы еще их иметь. Только тот может иметь их, *кто приучен с ранних лет проницательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками*. Без этих свойств вы никогда не достигнете никаких убеждений.

А эти свойства достигаются верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании.

Вы дошли теперь до самых первых, самых главных основ истинно человеческого воспитания, без которых, конечно, можно образовать искусных артистов по всем отраслям наших знаний, но никогда настоящих людей.

Итак, вы видите, что вам приходится с неимоверным трудом приобретать то, что с первого вступления вашего на поприще жизни должно бы быть вашей неотъемлемой собственностью.

Не лучше ли воротиться назад, попробовать опять пристать к той или другой толпе и быть счастливым по-своему?

Прожить полжизни и не знать себя, это плохо.

Все лучше, однако же, чем умереть, не знав себя.

Вы принимаетесь опять за дело. Вы начинаете развивать в себе способность к убеждениям и скоро убеждаетесь, что вы тронули этим лишь одну

струну *самопознания*; а чтобы вступить в борьбу, вам нужно владеть им *как нельзя лучше*.

И вот вы становитесь теперь наблюдателем у неизмеримого кратера души и не умеете еще подстеречь быстролетных мгновений, когда затихает извержение вечно клокочущей лавы, боясь даже украдкой взглянуть в эту страшную глубину.

Вы пытаетесь начать борьбу и убеждаетесь, что вы не умеете ее вести *без вражды*, не умеете *любить* беспристрастно то, с чем боретесь, не умеете достаточно *оценить* того, что хотите победить.

Но чтобы любить, с чем вы боретесь, и устоять в такой борьбе, вам нужно еще одно свойство.

Вам нужна способность *жертвовать собой*.

Не образовав ее в себе, влекомые одним неясным, бессознательным ощущением высокого, вы превращаетесь *в искателя сильных ощущений*.

Кто с изумлением не видит, как распространена в наш век реализма эта болезнь времен рыцарства. Убедитесь же из этого, что никакое материальное, или практическое, направление в свете не в состоянии уничтожить *вдохновение* в человеке.

Искание сильных ощущений есть одно из его ненормальных проявлений.

Грусть или как будто тоска по родине овладевает вами. Вы чувствуете пустоту, вам недостает чего-то.

Вам нужны *вдохновение и сочувствие*.

Светло и торжественно вдохновение; оно, как праздничная одежда, облекает дух, устремляя его на небо.

Томно и тихо сочувствие; оно, как заунывная песнь, напоминает отдаленную родину.

Какая борьба может совершиться без вдохновения и без сочувствия? Какая борьба покажется нам нестерпимой, когда вдохновение осенит, когда сочувствие согреет вас?

Если последователи торгового направления в нашем реальном обществе нам с улыбкой намекают, что теперь не нужно вдохновения, то они не знают, какая горькая участь ожидает их в будущем, пресыщенных и утративших небесный дар, единственную нашу связь с верховным существом.

Все – и те, которые в нем не нуждаются – ищут вдохновения, но только, подобно дервишам и шаманам, по-своему.

Без вдохновения нет *воли*, без воли нет борьбы, а без борьбы – ничтожество и произвол.

Без вдохновения ум слаб и близорук.

Чрез вдохновение мы проникаем в глубину души своей и, однажды проникнув, выносим с собой то убеждение, что в нас существует заветно-святое.

Нуждаясь в сочувствии, вы невольно думаете: можно ли надеяться, чтобы мне сочувствовали, чтобы другие взяли на себя труд узнать меня, тогда как мне самому стоило столько труда, борьбы и усилий вымолить от собственной моей души позволение взглянуть в нее, и то украдкой?

Не лучше ли, прожив более полжизни, прошел чрез школу самопознания, узнав толпу и толпы и научившись жертвовать собой, сделаться одним холодным

и буквальным исполнителем моего призвания, сочувствуя другим только по долгу и не призывая никакой взаимности?

Вы вспоминаете невольно, каким участием угощало человечество лучших друзей своих, когда с полным сознанием высокого они увлекались вдохновением и сочувствием. Оно искони было одним только искателем сильных ощущений. Когда и какое добро принимало оно из рук своих благодетелей, не омыв его багряной влагой жизни?

Не он, не воплощенное слово любви и мира, а совершитель кровавых дел, Варрава, был подарен участием...

Но потомство – бессмертие земли! Не должны ли мы дорожить его сочувствием?

Да, все, что живет на земле животно-духовною жизнью, и в грубом инстинкте, и в идеале высокого проявляет мысль о потомстве и бессознательно и сознательно стремится жить в нем. О, если бы самопознание хотя бы только до этой степени могло быть развито в толпах, бегущих от отвлечения! Если бы этот слабый проблеск идеи бессмертия одушевил их, то и тогда бы уже земное бытие человечества исполнилось делами, пред которыми потомство преклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством без приложения, достигала бы своей цели остерегать и одушевлять его.

Не говорите, что не всякий может действовать для потомства. Всякий в своем кругу. Одна суетность и близорукость ищут участия в настоящем.

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне, – должны искать его; но, отыскивая, должны жить не в настоящему в потомстве.

Итак, когда потребность в сочувствии однажды родилась у вас, где искать ее, как не в потомстве всего человечества и вашей собственной семье?

И вот вам предстоит теперь в вашей борьбе решить еще один вопрос жизни.

Но прежде этого вы еще раз останавливаетесь и озираетесь опять невольно назад. Вы видите, что уже давно истерты мундир и юбка, в которых вы увидели себя, когда вам вздумалось в первый раз в жизни осмотреться. Сбылись и не сбылись те предвещания, которыми вы так когда-то восхищались, смотря и на мундир, и на ваш корсет и ощущая, что под ними так тихо и так сладко волновалось.

Вы вспоминаете, как, наряженные в мундир, затянутые в корсет, вы в полной форме выступили на поприще света; как радовались вы, глядя на божий свет. Горе с ранней поры не принуждало слезами нищеты орошать насущный хлеб ваш; думы забот и треволнения вседневной жизни не тревожили детского сна; вам так и рвалось кружиться и ликовать в шумных хороводах толпы.

В этом чаду разгулья вам и в голову не приходило подумать, что вы еще не воспитаны. Как это могло быть, когда разноцветный воротник мундира, корсет и юбка, облекавшие стройно ваш стан, иностранные языки, на которых вы читали и ловко объяснялись, нравственные и ученые книги, по которым вы учились, клавикорды, на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы воспитаны как нельзя лучше?

Прошло несколько счастливых лет в этом убеждении; ваш ум и чувство, которые благодаря судьбе еще не успели совсем оглохнуть и онеметь от шума и ликованья, начали вам нашептывать что-то вроде наставлений.

Вы бросили испытующий взгляд на кружащиеся толпы, с которыми вы до того так бессознательно кружились. Пред вашими глазами открылась ясно вальпургиева ночь земного бытия. Блуждая между очарованными группами, вам не легко было выбраться на свет из вакханалий чародейства. Пытаясь, падая, вы остановились, чтобы, собравшись с силами, спросить себя: где вы? Куда идете? Чего вы хотите?

Теперь-то, наконец, началось для вас то, с чего бы нужно было давно начать вам, – нет, ошибаюсь я, не вам, а тем, которые пустили вас в бушующий разгул – на своевольства пир. Сетуя на прошлое, в борьбе с собою, начали перевоспитывать себя. Трудясь и роясь в душе, вы дошли до убеждений, вы научились жертвовать собою; борьба уже не так тревожит вас. С трудом вы, наконец, дошли и до известной степени самопознания. Вот и вдохновение вас осенило.

Протекло полжизни. В минуты вдохновения, когда вам можно было глубоко и проницательно взглянуть на себя, вам открылся таинственный источник, которого струи должны вас освежать на поприще борьбы. Предчувствие об отдаленной вечности вы перенесли и на земное бытие. Тоска об отдаленной родине напомнила вам искать сочувствия.

Вы убедились, что, отыскивая земное участие, вы хотите проявить мысль о бессмертии в семье и обществе. Вам предстоит решить вопрос: как устроить ваш семейный быт и как найти сочувствие в кругу своих?

Но что, если вас не поймет та, в которой вы хотите найти сочувствие к убеждениям, так дорого приобретенным, в которой вы ищете сотрудницу в борьбе за идеал?

Взгляд на прошедшее напомнит вам, что вы не должны предоставлять ни случаю, ни произволу, ни корыстной чувственности произнести приговор; его отголосок отзовется через четверть столетия на потомстве, которое, быть может, будет попирать ногами давно забытый прах ваш.

Что, если спокойная, беспечная в кругу семьи, жена будет смотреть с бессмысленной улыбкой идиота на вашу заветную борьбу? Или, как Марфа, расточая все возможные заботы домашнего быта, будет проникнута одной лишь мыслью: угодить и улучшить материальное, земное ваше бытие? Что, если, как Ксантиппа, она будет поставлена судьбою для испытания крепости и постоянства вашей воли? Что, если, стараясь нарушить ваши убеждения, купленные полжизнью перевоспитания, трудов, борьбы, она не осуществит еще и основной мысли при воспитании детей?

А, знаете ли, что значит этот же вопрос жизни для женщины, которая была так счастлива, что разрешила для себя, в чем состоит ее призвание, которая, оставив дюжинное направление толпы, отчетливо и ясно постигает, что в будущем назначена ей жизни цель.

Мужчина, обманутый надеждой на сочувствие в семейном быту, как бы ни был грустен и тяжел этот обман, еще может себя утешить, что выражение его

идеи – дела найдут участие в потомстве. А каково женщине, в которой потребность любить, участвовать и жертвовать развита несравненно более и которой недостает еще довольно опыта, чтобы хладнокровнее перенести обман надежды, – скажите, каково должно быть ей на поприще жизни, идя рука в руку с тем, в котором она так жалко обманулась, который, поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распутье?

Где средства избежать всех этих горьких следствий заблуждения?

Где средства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

Ни возраст женщин, ни наше воспитание, как видите, ни опыт жизни – не верные поруки.

Молодость влечет их к суете.

Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство.

Еще счастлива та молодость, в которой суета не совсем искоренила восприимчивость души, в которой свет, с его мелочными приличиями, не успел оцепенить ее и сделать недоступной к убеждениям в высоком и святом. Еще счастлива та молодость, когда толпы молодых и старых прислужников, последователей шатких взглядов, воспользовавшись этой восприимчивостью, не усыпили ее для высших впечатлений, не уничтожили возможности понять, образовать себя.

Пусть женщина, окруженная ничтожеством толпы, падет на колени пред Провидением, когда, положив руку на юное сердце, почувствует, что оно еще бьется для святого вдохновения, еще готово убеждаться и жить для отвлеченной цели.

Правда, вступая в свет, женщина менее, чем мужчина, подвергается грустным следствиям разлада основных начал воспитания с направлением общества. Она реже осуждена, бывает снискивать себе трудами насущный хлеб и жить совершенно независимо от мужчины. Торговое направление общества менее тяготит над нею. В кругу семьи ей отдан на сохранение тот возраст жизни, который не лепечет еще о золоте.

Но зато воспитание обыкновенно превращает ее в куклу. Воспитание, наряжая, выставляет ее напоказ для зевак, обставляет кулисами и заставляет ее действовать на пружинах, так, как ему хочется. Ржавчина съедает эти пружины, а чрез щели истертых и изорванных кулис она начинает высматривать то, что от нее так бережно скрывали. Мудрено ли, что ей тогда приходит на мысль попробовать самой, как ходят люди. Эмансипация – вот эта мысль. Падение – вот первый шаг.

Пусть многое останется ей неизвестным. Она должна гордиться тем, что многого не знает. Не всякий – врач. Не всякий должен без нужды смотреть на язвы общества. Не всякому обязанность велит в помойных ямах рыться, пытать и нюхать то, что отвратительно смердит. Однако же раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужны, как и для мужчины. Чтоб услаждать сочувствием жизнь человека, чтоб быть сопутницей в борьбе, ей также нужно знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать,

мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей.

Если женские педанты, толкуя об эмансипации, разумеют одно воспитание женщин, они правы. Если же они разумеют эмансипацию общественных прав женщины, то они сами не знают, чего хотят.

Женщина эмансипирована и так уже, да еще, может быть, более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью – воспитательницей детей до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью общества, цветком и украшением его? Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку как на второстепенный, подвластный класс. Только торговый материализм и невежественная чувственность видят в женщине существо подвластное и ниже себя.

Все, что есть высокого, прекрасного на свете, – искусство, вдохновение, наука – не должно слишком сродняться с вседневной жизнью; оно утратит свою первобытную чистоту, выродится и запылится прахом.

Итак, пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками. Христианство открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди. И Марфа и Мария сделались причастницами слов и бесед искупителя.

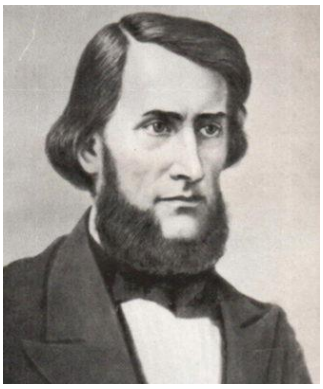
Не положение женщины в обществе, но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества, – вот что требует перемены. Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для неизбежной борьбы и жертвований проникнет все нравственное существование женщины, пусть вдохновение осенит ее волю – и она узнает, где она должна искать своей эмансипации.

Но если, ни возраст, ни воспитание женщины не служат ручательством для разрешения вопроса, то еще менее может положиться искатель идеального участия на опыт жизни.

Если мужчину, который не «жил отвлечением, холодит и сушит этот опыт, то, пресыщенный, охолодевший, обманутый жизнью, он редко скрывает то, что он утратил безвозвратно. А женщина вооружается притворством. Ей как-то стыдно самой себя, пред светом высказать эти горькие следствия опыта. Она их прикрывает остатками разрушенной святыни. Инстинкт притворства и наклонность нравиться ей помогают выдержать прекрасно роль под маской на сцене жизни. Подложная восторженность, утонченное искусство выражать взглядом и речью теплоту участия и даже чистоту души – всем этим, всем снабжает ее суета в искании победы. Ей дела нет тогда, как дорого окупится эта победа, когда, достигнув цели, сделается опять тем, чем была...»

Вы ищете. А жизнь между тем приближается к закату. Вопросы жизни еще далеко не все разрешены для вас. Вам так хотелось бы снова начать ее: но что однажды кончилось, тому уже *продолжения впредь нет*.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870)



Педагог-демократ, основоположник педагогической науки в России К.Д. Ушинский родился в 1824 г. в семье служащего казенной палаты в Туле. Начальным обучением К.Д. Ушинского занималась его мать, прошедшая с ним программу первых двух классов гимназии. Среднее образование получил в Новгород-Северской гимназии Черниговской губернии. В 1840 г. К.Д. Ушинский поступил в Московский университет на юридический факультет, где его преподавателями были выдающиеся просветители и ученые П.Г. Редкин и Т.Н. Грановский. В 1844 г. по окончанию учебы как один из лучших студентов был оставлен в университете для подготовки к магистерскому экзамену.

Через два года К.Д. Ушинский был назначен исполняющим обязанности профессора энциклопедии законоведения Ярославского юридического лицея. В 1849 г. был уволен из лицея за отказ осуществлять учебный надзор за преподавателями. За год до увольнения на торжественном заседании в лицее произнес речь «О камеральном образовании», изданную в Москве и принесшую педагогу всероссийскую известность.

С 1850 по 1854 гг. К.Д. Ушинский служил чиновником в департаменте духовных иностранных вероисповеданий Министерства внутренних дел в Петербурге. С 1852 г. начал сотрудничать с «Современником», где напечатал ряд научных и литературных статей, затем работал в «Библиотеке для чтения». С 1854 по 1859 гг. работал старшим учителем русской словесности и юридических предметов и инспектором в Гатчинском сиротском институте. В 1857–1858 гг. в «Журнале для воспитания» появились первые педагогические работы К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании», цикл статей «Об американском воспитании». В 1861 г. Была издана его книга для детей старшего возраста «Детский мир».

На теоретическую и практическую деятельность К.Д. Ушинского обратило внимание руководство ведомства учреждений императрицы Марии. В 1859 г. он был назначен инспектором Смольного института. За время работы в нем К.Д. Ушинский создал новый устав института, заменил три прежних трехгодичных класса семью одногодичными, составил новые учебные планы, сделав акцент на изучении русского языка и естественных наук, привлек к преподаванию В.И. Водовозова, Л.Н. Модзалевского, Д.Д. Семенова и других прогрессивных педагогов. В 1860–1861 гг. К.Д. Ушинский параллельно возглавлял редакцию «Журнала Министерства народного просвещения», где также провел кардинальные преобразования, сделав журнал подлинно педагогическим изданием.

Успешность проведенных в Смольном институте преобразований и известность К.Д. Ушинского активизировали деятельность недоброжелателей по избавлению от неугодного инспектора. В 1862 г. он был командирован за границу

для изучения постановки дела женского образования, где пробыл до 1867 г. Параллельно К.Д. Ушинский глубоко изучил опыт европейской начальной школы, ее организацию, программы и методики преподавания. По результатам поездок по Швейцарии, Германии и другим европейским странам педагогом было составлено семь больших писем, напечатанных в «Журнале министерства народного просвещения». В командировке К.Д. Ушинский написал «Родное слово» – книгу для чтения в начальной школе. В 1864 г. были изданы первые две части пособия. В 1870 г. педагог написал третью часть – грамматику с руководством для учителей. Там же он начал работу над своим капитальным трудом – «Педагогической антропологией», посвященной изложению основных законов психологии, физиологии и социальной жизни, которыми мог бы руководствоваться педагог в практической работе с детьми.

В 1868 г. был издан первый том «Опыт педагогической антропологии», а в 1869 – второй. Третий том К.Д. Ушинский писал в Крыму, где заболел воспалением легких и скончался в Одессе в ночь с 21 на 22 декабря 1870 г.

Идеей, составившей основу педагогической системы К.Д. Ушинского, была идея народности. Анализируя духовную жизнь западноевропейских стран, К.Д. Ушинский пришел к мысли о том, что их культура не выражает интересы народов. В Англии, несмотря на достоинства ее педагогических идей в целом, удовлетворяются преимущественно интересы аристократии. Во Фракции педагогика служит буржуазии. Глубокая в теоретическом плане педагогика Германии витала, по мнению К.Д. Ушинского, в области средневековых схоластических построений. В силу сказанного России не следовало механически копировать внешние формы европейского образования. Истинное образование предполагало творческое переосмысление культурных достижений других стран. Правительственная же политика в области образования основывалась на копировании западных образцов, не учитывала потребностей русского народа, который в итоге не находил в нем средства для своего экономического, политического и культурного развития.

В русскую педагогику К.Д. Ушинский вошел как борец за новую, народную систему образования, как критик созданного в интересах господствующих сословий воспитания. «Наши светские школы возникли вовсе не из общественных потребностей, они по большей части учреждения административные, не выросшие органически из истории народа, – писал он. – … Мы в светских наших школах и даже вообще в народном образовании так мало подвигались последовательно вперед и так часто меняли самые основы и самые существенные требования, так часто перестраивали самый фундамент здания, находя все сделанное прежде не только недостаточным, но даже положительно дурным и вредным, что и теперь, через полтораста лет после Петра Великого, стоим в деле светского народного образования почти при самом начале пути; еще и теперь задаем себе вопрос – нужно ли оно или нет?.. Мы не выработали ни в науке, ни в жизни никаких воспитательных правил... до сих пор не осознали хорошенько, какого человека мы хотим готовить в воспитаннике русской школы... Мы даже не пробовали связать своих воспитательных заведений с общественной жизнью, пересa-

дить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития, и, наоборот, действовать через школу на характер народа». К.Д. Ушинский связывал перспективы реализации принципа народности в образовании с привлечением к его организации земских сил, с ориентацией деятельности школы на потребности гражданской жизни. «Земская школа должна, наконец, положить прочное основание народному образованию в России. Земская школа и народная школа – синонимы», – писал он Н.А. Корфу.

Важнейшей задачей современного ему образования К.Д. Ушинский считал преодоление разрыва между умственным и физическим трудом. Закреплявшийся в психологии в течение тысячелетий этот разрыв порождал представление о природной предрасположенности одних членов человеческого общества к физическому труду, других – только к умственному труду, в результате чего в обществе создалась пропасть между различными сословиями и классами. По мнению К.Д. Ушинского, оба вида труда представляют собой органически связанные части одного процесса. Если физический труд необходим для развития и поддержания физических сил и здоровья, то бездействие душевных способностей оказывает вредное влияние на тело человека. «Ни одно воспитание, – писал К.Д. Ушинский, – не нарушает так страшно равновесия в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покудова все внимание обращено на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности; они рано делаются какими-то только мечтающими, пассивными существами …Сидячая жизнь... без всяких гимнастических упражнений, без прогулок, без плавания, без верховой езды; без технических работ и т. п., все за книгой да за книгой, то за уроком, то за романом, – вот почти нормальное у нас явление в воспитании детей среднего состояния. Что же способно породить такое воспитание? Книгоедов, глотающих книги десятками, из чтения которых не выйдет никакого проку ...Развитие головы и совершенное бессилие характера, способность все понимать и обо всем мечтать… и неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания». Для преодоления разрыва между умственным и физическим воспитанием педагог предлагал дополнить книжное учение физическими упражнениями, ввести изучение ремесел, работы в саду. «Человек рожден для труда; труд составляет его земное счастье; труд лучший хранитель человеческой его нравственности и труд же должен быть воспитателем человека», – подчеркивал К.Д. Ушинский.

Воспитание и обучение – два основных педагогических понятия, обозначающих тесно связанные друг с другом, но далеко не тождественные стороны педагогического процесса, правильное сочетание которых повсеместно нарушалось. Ввиду того, что в воспитании исходили из одних основ, а в обучении из других, наблюдалась внутренняя противоречивость процесса образования, ведущая к дисгармонии в развитии воспитуемых. В той или иной форме разрыв образовательных элементов наблюдается во всех европейских странах, существовал он и в России. «У нас воспитатель и учитель в одном и том же классе всегда два лица не только различных, но и противоборствующих, – отмечал К.Д. Ушин-

ский. – Это ведет к тому, что ни воспитатель, ни учитель не имеют никакого воспитательного влияния… Удивительно ли, что при таком распорядке умственное и нравственное воспитание детей идут в разлад и оба не имеют силы?».

Преодоление разрыва между обучением и воспитанием К.Д. Ушинский связывал с укреплением нравственных основ образования. Нравственное чувство, отмечал педагог, живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма. Оба эти чувства в виде микроскопических зародышей рождаются вместе с человеком. Но если нравственное чувство требует большого ухода и присмотра, другое, как бурьян, не требует для своего преуспевания ни ухода, ни присмотра. В этой связи влияние нравственное составляет главную задачу воспитания. В противовес обучению, которое само по себе есть только развитие ума, накопление знаний, воспитание преследует цель формирования личности ребенка в целом и составляет тот капитал, на проценты с которого живет и развивается человек.

Современная К.Д. Ушинскому практика образования строго регламентировалась уставами, наставлениями и инструкциями, превращавшими учение в бессмысленный процесс схоластической выучки. С психикой и интересами ребенка считались меньше всего. Альтернативу официальному составляло гуманистическое направление, представители которого призывали облегчить учебную деятельность за счет занимательности обучения, отказа от заучивания материала наизусть и т. п., что не обеспечивало настоящего развития учащихся. Отвергая оба эти направления, К.Д. Ушинский предложил придать обучению развивающий характер, подчеркивая, что учение – это творческая, самостоятельная работа учащихся под руководством учителя. «Должно приучать учащихся к серьезному труду, соразмерному, конечно, с их силами и с их пониманием, – указывал педагог. – Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутливая, *потешающая* детей педагогика разрушает характер детей в самом зародыше. Ученье есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли… Только учение, проникнутое переданной ребенку мыслью, сделает труд его обучения продуктивным, а учение, не рассчитанное на пробуждение мысли ребенка, сделает труд его бессмысленным, механическим». Воспитание, по словам Ушинского, «должно не только развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой».

Стремление к труду заложено в самой природе человека, отмечал педагог в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении». Столетия принудительного труда заставили крестьянина возненавидеть его и пламенно мечтать о свободном, творческом труде на собственном участке земли. Трудолюбие – инстинкт человека, который не нуждается в специальном развитии. «Несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него по сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится, или, вернее сказать, работает». Обеспечение свободы труда в школе Ушинский связывал с живым творчеством педагога, с учетом им конкретных обстоятельств, с теоретическим

осмыслением организации процесса обучения. В связи с творческим характером свободного труда он категорически отвергал возможность предоставления готовых рецептов и ограничился указанием на те условия, при которых может быть организовано обучение как свободная творческая работа учащегося. К числу таких условий педагог относил правильную работу над программами и учебниками, основанность педагогической теории на выводах вспомогательных наук, изменение окружающей ребенка социально-политической и бытовой среды, надлежащую подготовку учителей.

Обосновывая принципы новой, демократической педагогики, К.Д. Ушинский связывал их реализацию с воспитанием педагогов новой формации, способных отрешиться от веками складывавшихся навыков педагогической работы и самоотверженно отдаться творческой работе. В период работы в Гатчинском институте он разработал проект о преобразовании этого института в учительскую семинарию, затем тщательно изучал опыт подготовки учителей за границей. «В воспитании, – писал К.Д. Ушинский, – все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания». Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. К.Д. Ушинский требовал от педагогов личного творчества, выработки собственных подходов к преподаванию, изучения психологии, позволяющей всесторонне познать внутренний мир воспитанников.

Во введении к первому тому «Педагогической антропологии» он писал: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием».

С целью учета индивидуальных особенностей детей К.Д. Ушинский предлагал заменить предметную систему обучения в начальных школах классной, при которой один учитель ведет всю учебную программу. Прежние учебные предметы, отмечал он, «должны быть слиты в один – развивающий детей и упражняющий разом все их душевные способности. Не только чтение и письмо, но рисование, геометрия, арифметика, география, история – все это должно идти разом в народной школе, давая постоянные и разнообразные занятия ученикам». Переход к классной системе не означал ликвидации учебных предметов как таковых: их материал психологически сообразовывался с развитием детей. При предметной системе обучения, «где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, получается хаос в голове

ученика, – писал педагог. – *Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи,* сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь».

Указанная идея была положена в основу написанных К.Д. Ушинским для начальной школы книг: «Родное слово» и «Детский мир» – универсальных детских энциклопедий. Основная задача «Родного слова» заключалась в том, чтобы, не вводя детей в область научной методологии, ознакомить их с явлениями окружающего мира, научить говорить и мыслить о них, писать, читать, считать, измерять, рисовать и лепить. В первых двух книжках «Родного слова» были совмещены в интересах детского развития три рода занятий: восприятие чувственных впечатлений, осмысливание их и выражение в речи – устной, письменной, графической. На третьем году К.Д. Ушинский планировал систематическое обобщение элементарных знаний, накопленных самими детьми в процессе обучения.

Значительным был вклад К.Д. Ушинского в теоретическое обоснование и построение науки педагогики. «Педагогика, – писал он, – находится еще не только у нас, но и везде, в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще только недавно сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства». Науки, которые должны стать основами для педагогической науки, педагог называл антропологическими науками. Таких наук было множество, но главными из них К.Д. Ушинский считал анатомию с физиологией, психологию и социально-исторические науки.

Свое видение педагогической науки К.Д. Ушинский обосновал в работе «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)». Педагог рассматривал психику как единую, нераздельную с физиологией составляющую человека и одновременно как оформившийся в течение тысячелетий сложный социально-исторический феномен, приведший к формированию философских и научных систем, этических, эстетических, правовых и других концепций. Хотя все психические процессы в силу единства физиологического и психического развиваются только на физиологической основе, современное состояние физиологии высшей нервной деятельности не позволяет для любого психического явления отыскать его физиологический эквивалент. Поэтому изложение психологии, по мнению К.Д. Ушинского, должно быть расчленено на части: физиологическую, освещающую материальную базу психической жизни, и собственно психологическую, рассматривающую те психические процессы, материальная основа которых при современном развитии физиологии не могла быть исчерпывающе раскрыта. Собственно психологическая часть также должна иметь два раздела: в первом предлагалось рассматривать законы тех психологических явлений, которые являются общими для животных и человека, во втором – те психические процессы, которые выработались на основе социально-исторической жизни человечества после выделения его из животного мира. В этой, фактически третьей, части Ушинский предлагал осуществлять изучение развивающихся только в человеческом обществе психических явлений – человеческой

речи, научного мышления, морального, этического, эстетического, правового сознания и т. п. Изучение данного раздела было особенно значимым для педагогики как специфического общественного явления.

Антропологический подход к воспитанию позволил К.Д. Ушинскому разработать общие основы педагогики на такой широкой физиологической, психологической, философской, социально-исторической основе, которой не наблюдалось до него ни у одного из его предшественников. К сожалению, подробно описать эти основы ему не удалось, а третий том «Педагогической антропологии» остался незаконченным ввиду болезни и смерти педагога.

Невозможно переоценить вклад Ушинского в развитие отечественной педагогики. Современники называли его «учителем русских учителей», человеком, вдохнувшим новую жизнь в нашу педагогическую литературу, идеологом народной школы. Ушинский был родоначальником отечественной научной педагогики, основоположником философии русского образования, поистине великим педагогом, идеи которого никогда не утратят своей актуальности.

Педагогическая антропология. Том 2

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом. Но разве есть специальная наука воспитания? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом наука. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность – будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.

«Положения науки, – говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль, – утверждают только существующие факты: существование, сосуществование,

последовательность, сходство (явлений). Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания.

Мы не придаем педагогике эпитета высшего искусства, потому что самое слово – искусство – уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т. е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства[2]. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а

[2] «Где говорят в правилах и наставлениях, а не в утверждениях относительно фактов, там искусство» (Mill's Logic. B. VI. Ch. XII. § 1).

именно – различать педагогику в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в тесном смысле, как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. По крайней мере, это можно заключить из тех наивных требований и сетований, которые нам часто удавалось слышать. «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» – говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде «Домашнего лечебника». «Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогики, которую можно было бы перевести?» Как бы, кажется, не быть в Германии такой педагогики: мало ли у нее этого добра! Находятся и охотники переводить; но русский здравый смысл повертит, повертит такую книгу да и бросит. Положение выходит еще комичнее, когда открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, на нет. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознавание различия между педагогикою в обширном смысле, как собранием наук, направленных к одной цели, и педагогикою в тесном смысле, как теориею искусства, выведенною из этих наук.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогики? «В мастерствах несложных, – говорит Дж.С. Милль, – можно изучить одни правила; но в сложных науках жизни (слово наука здесь употреблено некстати) приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила-основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств.

«Отношение, в котором правила искусства стоят к положениям науки, – продолжает тот же писатель, – может быть так очерчено. Искусство предлагает самому себе какую-нибудь цель, которая должна быть достигнута, определяет эту цель и передает ее науке. Получив эту задачу, наука рассматривает и изучает ее как явление или как следствие и, изучив причины и условия этого явления, передает обратно искусству с теоремою комбинации обстоятельств (условий), которыми это следствие может быть произведено. Искусство тогда исследует эти комбинации обстоятельств и, соображаясь с тем, находятся они или нет в человеческой власти, признает цель достижимою или нет. Единственная из посылок, доставляемых науке, есть оригинальная главная посылка, утверждающая, что достижение данной цели желательно. Наука же сообщает искусству положение, что при исполнении данных действий цель будет достигнута, а искусство превращает теоремы науки, если цель оказывается достижимою, в правила и наставления». Но откуда же искусство берет цель для этой деятельности и на каком основании признает достижение ее желательным и определяет относительную важность различных целей, признанных достижимыми? Здесь Дж.С. Милль, чувствуя, быть может, что почва, на которой стоит вся его «Логика», начинает колебаться, проектирует особую науку целей, или телеологию, как он ее называет, и вообще науку жизни, которая, по его словам, заканчивающим его «Логику», вся

еще должна быть создана, и называет эту будущую науку важнейшею из всех наук. В этом случае, очевидно, Дж.С. Милль впадает в одно из тех великих противоречий самому себе, которыми отличаются гениальнейшие мыслители практичной Британии. Он ясно противоречит тому определению науки, которое сам же сделал, назвав ее изучением «существования, сосуществования и последовательности явлений», уже существующих, а не тех, которые еще не существуют, а только желательны. Он хочет везде поставить науку на первое место; но сила вещей невольно выдвигает вперед жизнь, показывая, что не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке. Это верное практическое чувство британца заставляет не одного Дж.С. Милля, но также Г.Т. Бокля, А. Бэна и других ученых той же партии часто впадать в противоречия с собственными своими теориями, чтобы обезопасить жизнь от вредных влияний односторонности, свойственной всякой теории и необходимой для хода науки. И вот какой, действительно, великой черты в характере английских писателей не понимают наши критики, воспитанные большей частью на германских теориях, всегда почти последовательных, последовательных часто до очевидной нелепости и положительного вреда. Вот это-то практическое чувство британца заставило Милля в том же сочинении признать окончательною целью жизни человека не счастье, как следовало бы ожидать по его научной теории, а образование идеального благородства воли и поведения, а Г.Т. Бокля, отвергающего свободу воли в человеке, признать в то же время верование в загробную жизнь одним из самых дорогих и самых несомненных верований человечества. Эта же причина заставляет английского психолога А. Бэна, объясняя всю душу нервными токами, признать за человеком власть распоряжаться этими токами. Германский ученый не сделал бы такого промаха: он остался бы верен своей теории – и утонул бы вместе с нею. Причина таких противоречий та же, которая за 200 лет до Г.Т. Бокля, Дж.С. Милля, А. Бэна побудила Декарта, приготовляясь к своему труду, обезопасить от своего все опрокидывающего скептицизма один уголок жизни, где сам мыслитель мог бы жить, пока наука переломает и перестроит вновь все здание жизни[3]; но это декартовское пока продолжается и теперь, как мы это видим на самых передовых представителях современного европейского мышления.

Мы, однако, не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности, что может быть сделано, конечно, не в предисловии, а тогда только, когда мы короче ознакомимся с той областью, в которой педагогика хочет действовать. Однако же мы не можем не указать уже здесь на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности; ибо, имея постоянно в виду необходимость определить цель воспитания, мы должны были делать такие отступления в область философии, которые могут показаться лишними читателю, особенно если он не знаком с той путаницей понятий, которая господствует у нас в этом отношении. Внести, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу было одним из главных

[3] Oeuvres de Descartes. Edit. Charp. 1875. Discours de la methode. P. III. P. 16.

стремлений нашего труда, потому, что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестает уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, – прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить – храм ли, посвященный Богу Истины, Любви и Правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музеум ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности. Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность, – школа, воспитатель и наставники ex officio – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание, словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие.

«Каковы бы не были внешние обстоятельства, – говорит Ф. Гизо, – все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет сообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества»; и нет сомнения, что учение и воспитание в тесном смысле этих слов могут иметь большое влияние на «идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека». Если же кто-нибудь усомнился бы в этом, то мы укажем ему на последствия так называемого иезуитского образования, на которые уже указывали Ф. Бэкон и Декарт как на доказательства громадной силы воспитания. Стремления иезуитского воспитания большей частью были дурны, но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то, хотя только в самой ранней молодости, под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания. Не достаточно ли этого всем знакомого примера, чтобы убедиться, что

сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека? Если же иезуитское воспитание, противное человеческой природе, могло так глубоко внедряться в душу, а через нее и в жизнь человека, то не может ли еще большею силою обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям?

Вот почему, вверяя воспитанию чистые и впечатлительные души детей, вверяя для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовольствоваться общими фразами, вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастья; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека свое особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека сообразно его природе. Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? Ж.-Ж. Руссо, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазиею, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа каменьями, все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи.

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. Мы увидим впоследствии, как запутался, например, Ф.Э. Бенеке, когда ему пришлось, переходя от психологической теории к педагогическому ее приложению, определить цель воспитательной деятельности. Мы увидим также, как путается в подобном же случае и новейшая, позитивная философия.

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нем есть, то они выскажутся, может быть, невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать

тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом отношении. Выводя открытое зло, они будут оставлять скрытое, гораздо сильнейшее, и самим гонением какого-нибудь направления будут усиливать его действие. Неужели история не доказала еще множеством примеров, что самую слабую и в сущности пустую идею можно усилить гонением? Особенно это верно там, где идея обращается к детям и юношам, не знающим еще жизненных расчетов. Кроме того, всякие уставы, предписания, программы – самые дурные проводники идей. Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить ее только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится. С такими защитниками и проводниками идея далеко не уйдет. Не показывает ли это ясно, что если в мире финансовом или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения? Вот почему, пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем, однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покудова, что цель воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его средства. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства.

Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуется особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть педагогическому факультету? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще антропологического факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем, наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты.

Правда, заграничные университеты не представляют нам образцов педагогических факультетов; но ведь не все же, что за границей, то хорошо. Притом же там есть некоторая замена этих факультетов в учительских семинариях и в сильном историческом направлении воспитания, а у нас оно так же не пустило корней, как растение, которое дитя посадило и постоянно выдергивает, чтобы пересадить в другое место, не решаясь, какое выбрать.

Однако же, еще заметит нам читатель, такое младенчество педагогики и несовершенство тех наук, из которых она должна черпать свои правила, не помешали же воспитанию делать свое дело и давать очень часто, если не всегда, хорошие, а нередко и блестящие результаты. Вот в этом-то последнем мы очень сомневаемся. Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурным всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что нас до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращенных наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология.

Здесь, может быть, опять нападает на читателя сомнение в том, чтобы от воспитания можно было ожидать существенных перемен в общественной нравственности. Разве мы не видим примеров, что отличное воспитание сопровождалось часто самыми печальными результатами? Разве мы не видим, что из-под ферулы у отличных воспитателей выходили иногда самые дурные люди? Разве Сенека не воспитал Нерона? Но кто же нам сказал, что это воспитание было действительно хорошо и что эти воспитатели были действительно хорошие воспитатели?

Что же касается до Сенеки, то если он не удержал своей болтливости и читал Нерону те же моральные сентенции, которыми подарил потомство, то мы можем прямо сказать, что сам же Сенека был одною из главных причин ужасной нравственной порчи своего страшного воспитанника. Такими сентенциями можно убить в ребенке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства, и такую ошибку очень может сделать воспитатель, не знакомый с физическими и психическими свойствами человеческой природы. Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности.

Мы указали выше на одну несчастную сторону обычных понятий о воспитательном искусстве, а именно на то, что оно для многих кажется с первого взгляда делом понятным и легким: теперь же нам приходится указать на столь же несчастную и еще более вредную наклонность. Весьма часто мы замечаем, что люди, подающие нам воспитательные советы и начертывающие воспитательные идеалы или для своих воспитанников, или для своей родины, или вообще для всего человечества, втайне срисовывают эти идеалы с самих себя, так что всю воспитательную проповедь подобного проповедника можно выразить в нескольких словах: «Воспитывайте детей так, чтобы они походили на меня, и вы дадите им отличное воспитание; я же достиг подобного совершенства такими-то и такими-то средствами, а потому вот вам и готовая программа воспитания!» Дело, как видите, очень легкое; но только такой проповедник забывает познакомить нас со своею собственною личностью и своею биографией. Если же мы сами возьмем на себя этот труд и разъясним личную основу его педагогической теории, то найдем, что нам никак нельзя вести чистое дитя по тому нечистому

пути, по которому прошел сам проповедник. Источник таких убеждений – отсутствие истинного христианского смирения, не того лживого, фарисейского смирения, которое потупляет глаза долу именно затем, чтобы иметь право горе вознести свою гордыню, но того, при котором человек с глубокою болью в сердце сознает свою испорченность и все свои скрытые пороки и преступления своей жизни, сознает даже и тогда, когда толпа, видящая только внешнее, а не внутреннее, называет эти преступления безразличными поступками, а иногда и подвигами. Такого полного самосознания достигают не все и не скоро. Но, приступая к святому делу воспитания детей, мы должны глубоко сознавать, что наше собственное воспитание было далеко не удовлетворительно, что результаты его большею частью печальны и жалки и что, во всяком случае, нам надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас.

Как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширности и важности самого дела. Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т. п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу; зато и самое дело будет идти, как оно теперь идет, как бы ни переделывали и ни перестраивали наших программ: школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться, того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека. Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством. Но конечно, важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты.

Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остается одна дорога – дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Все, что споспешествует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями. По крайней мере, это можно сказать о том распространении сведений по естественным наукам, и в особенности по физиологии, которого нельзя было не заметить в последнее время. Еще недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических

процессах, даже таких воспитателей и воспитательниц ex officio, которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма. Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде, и нередко можно найти воспитателей, которые, не будучи ни медиками, ни естествоиспытателями, имеют порядочные сведения из анатомии и физиологии человеческого тела благодаря довольно обширной переводной литературе по этому отделу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: во-первых, оттого, что сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; во-вторых, оттого, что в нашем общественном, образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей. Человек весьма естественно придает большее значение тому, что знает, перед тем, чего не знает. В Германии и Англии психологические сведения распространены между воспитателями гораздо более, чем у нас. В Германии почти каждый воспитатель знаком, по крайней мере, с психологической теорией Ф.А. Бенеке; в Англии – читал Дж. Локка и Г. Рида. Кроме того, замечательно, что в Англии гораздо даже более, чем в Германии, издано было разных психологических учебников и популярных психологии; даже преподавание психологии, судя по назначению разных изданий в этом роде, введено в некоторые школы. И в этом виден как верный практический смысл англичан, так и влияние великих английских писателей по психологии. Отчизна Локка не могла отнестись с пренебрежением к этой науке. У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый человек, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами; но мы увидим далее, что эти темные, безотчетные, неорганизованные психологические знания далеко не достаточны для того, чтобы ими одними можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью допытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем; потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки еще от совершенства. Но неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорогою на том основании, что они еще не выучились летать по воздуху? Человек идет в усовершенствованиях своей жизни не скачками, но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего. Вместе с усовершенствованиями наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою.

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна; но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний. Можно ли надеяться, чтобы один и тот же человек был столь же глубоким физиологом и врачом, сколько и глубоким психологом, историком, филологом и т. д.? Поясним это примером. В каждой педагогике существует и теперь отдел физического воспитания, правила которого, чтобы быть сколько-нибудь положительными, точными и верными, должны быть выведены из обширного и глубокого знания анатомии, физиологии и патологии: иначе они будут походить на те бесцветные, пустые и бесполезные по своей общности и неопределенности, часто противоречащие, а иногда и вредные советы, которыми обыкновенно наполняется этот отдел в общих курсах педагогики, написанных не врачами. Но не может ли педагог заимствовать уже готовые советы из медицинских сочинений по гигиене? Это, конечно, возможно, но при том условии, чтобы педагог обладал сам такими сведениями, которые дали бы ему возможность отнестись критически к этим медицинским советам, часто противоречащим один другому, да кроме того, необходимо, чтобы и слушатели и слушательницы его обладали такими предварительными сведениями по физике, химии, анатомии и физиологии, чтобы могли понять объяснение правил физического воспитания, основанное на этих науках. Положим, например, что педагогу приходится дать совет, чем следует кормить младенца, если почему-нибудь он не может пользоваться своею естественною пищею, или какую пищу следует назначить для того, чтобы облегчить ему переход от груди к обыкновенной пище. В каждой гигиене педагог встретит различные мнения: одна советует кашку из сухарей, другая – арорроут, третья – молоко сырое, четвертая – кипяченое, одна находит необходимость подмешивать к молоку воду, другая находит это вредным и т. д. На чем же остановиться добросовестному педагогу, если он сам не медик и не знает настолько химии и физиологии, чтобы отдать преимущество одному совету перед другим? То же самое и в дальнейшей пище: одна гигиена держится преимущественно мясной и дает мясной бульон еще до прореза зубов; другая находит это вредным; третья предпочитает пищу растительную и не отворачивается даже от картофеля, на который четвертая смотрит с

ужасом. Те же противоречия относительно температуры ванн и комнат. В германских закрытых заведениях дети спят при 5º тепла и ниже, едят картофель и здоровы. Казалось бы, что у нас следует еще более, чем в Германии, приучать детей к холоду и, держа низкую температуру в комнатах, и особенно в спальнях, смягчать ту страшную резкость переходов, которую выдерживают наши легкие, переходя из 15º тепла в 20º мороза; но мы положительно думаем, что если бы вздумали в наших учебных заведениях держать детей в такой же холодной спальне, как, например, у Стоя в Иене, то подвергли бы их серьезной опасности, особенно если бы им при этом давали и ту же пищу. Но можем ли мы чем-нибудь мотивировать наше мнение? Неужели ограничиться нам словом «кажется» или «мы убеждены»? Кто же обязывается разделять наши убеждения, которых мы не можем основать на точных физических и физиологических законах или, по крайней мере, на опытности, опирающейся на долгую медицинскую практику?

Вот почему мы, не обладая специальными сведениями в медицине, вовсе удержались в нашей книге от подачи советов по физическому воспитанию, кроме тех общих, для которых мы имели достаточные основания. В этом отношении педагогика должна ожидать еще важных услуг от педагогов, специалистов в медицине. Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии, могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой – этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод:

Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и наклонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых

нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формировку правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства – путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобресть всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу – на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк. Не односторонность ли филологического образования, преобладавшая до новейшего времени во всех школах Западной Европы, пустила в ход бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко сознанных идей, затрудняют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли? Сколько глубоких идей древности пропадает теперь даром именно потому, что человек заучивает их прежде, чем бывает в состоянии их понять, и так приучается употреблять их ложно и бессмысленно, что потом редко добирается до их истинного смысла. Такие великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее хотя маленьких, да своих. Не оттого ли и самый язык современной литературы уступает в точности и выразительности языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и пробавляемся чужими фразами, тогда как слово древнего писателя вырастало из его собственной мысли, а мысль – из непосредственного наблюдения над природой, другими людьми и самим собою? Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка,

сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей – недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, ц величий и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а еще более на после-

довательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которою уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали ею спартанцы из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартанец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисеи, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид? Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если изо ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти – мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения – и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества. И.Ф. Гербарт, Г. Спенсер, О. Конт и Дж.С. Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания –только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут

мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться волею человека – этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика, как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, как не воспитание и лечение его волею человека? Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости воли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как еще мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом. Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих.

Выставив взгляд наш на искусство воспитания, на теорию этого искусства, на его бледное настоящее, на его необъятное будущее и на то, какими средствами могла бы мало-помалу вырабатываться и совершенствоваться воспитательная теория, мы тем самым показали уже, как мы далеки от мысли дать в нашей книге не только такую теорию воспитания, которую мы считали бы совершенною, но даже и такую, которую считаем уже невозможною в настоящее время, если бы составитель ее был основательно знаком со всеми разнообразными науками, на которых она должна строить свои правила. Наша задача далеко не так обширна, и мы выясним всю ее ограниченность, если расскажем, как и для чего задумали наш труд.

Лет восемь тому назад педагогические идеи оживились у нас с такою силой, какой нельзя было и ожидать, приняв в расчет почти совершенное отсутствие педагогической литературы до того времени. Мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступавшего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Несколько педагогических журналов, появившихся почти одновременно, находили себе читателей; в журналах общелитературных педагогические статьи появлялись беспрестанно и занимали видное место; повсюду писались и обсуждались проекты различных реформ по общественному образованию, даже в семействах гораздо чаще стали слышаться педагогические беседы и споры. Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению,

что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова: рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, развитие, воля и т. д., согласились сначала в том, что разуметь под этими словами. Иногда было совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон понимает под словом память, например, то же самое, что другая под словом рассудок или воображение, и обе употребляют эти слова как совершенно известные, заключающие в себе точно определенное понятие. Словом, пробудившаяся тогда педагогическая мысль обнаружила существенное упущение в нашем общественном образовании, а также и в нашей литературе, которая могла бы дополнить образование. Едва ли мы ошибемся, если скажем, что литература наша в то время не имела ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального, ни переводного, а в журналах психологическая статья была редкостью, и притом редкостью незанимательною для читателей, ничем не подготовленных к такому чтению. Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философиею и отчасти психологиею, а потом педагогикою дали нам повод думать, что мы можем до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя начать разъяснение тех основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как это сделать? Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо сознавали односторонность каждой из них и что во всех них есть своя доля правды и ошибки, своя доля верных выводов из фактов и ни на чем не основанных фантазий. Мы пришли к убеждению, что все эти теории страдают теоретическою самонадеянностью, объясняя то, что еще нет возможности объяснить, ставя вредный призрак знания там, где следует сказать еще простое не знаю, строя головоломные и утлые мосты через неизведанные еще пропасти, на которые следовало просто только указать, и, словом, дают читателю за несколько верных и потому полезных знаний столько же, если не больше, ложных и потому вредных фантазий. Нам казалось, что все эти теоретические увлечения, совершенно необходимые в процессе образования науки, должны быть оставлены, когда приходится пользоваться результатами, добытыми наукою, для приложения их к практической деятельности. Теория может быть односторонняя, и эта односторонность ее даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя. «Идеи мирно уживаются в голове; но вещи тяжело сталкиваются в жизни», – говорит Шиллер, и если нам приходится не разрабатывать науку, а иметь дело с действительными предметами действительного мира, то часто мы бываем вынуждены поступаться своими теориями требова-

ниям действительности, в уровень которой не выросла еще ни одна психологическая система. В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогики Гербарта и Бенеке, мы часто с поразительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью.

Сознавая все это, мы задумали изо всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всем этом мы полагали опираться на собственное сознание наших читателей – ultimum argumentum в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Ф. Бэкона, Дж. Локка. Из психических явлений мы полагали останавливаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических, словом, мы тогда еще задумали и начали подготовлять «Педагогическую антропологию». Мы думали кончить этот труд года в два, но, отрываемые от наших занятий различными обстоятельствами, только теперь выпускаем в свет первый том, и то далеко не в том виде, который бы удовлетворял нас. Но что же делать? Может быть, если бы мы снова принялись его исправлять и перерабатывать, то никогда бы и не издали. Всякий дает, что может дать по своим силам и по своим обстоятельствам. Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя, если он вспомнит, что это первый труд в таком роде – первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.

Правда, И.Ф. Гербарт, а потом Ф.Э. Бенеке пытались уже вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований; но этим основанием были их собственные теории, а не психологические, несомненные факты, добытые всеми теориями. Педагогики И.Ф. Гербарта и Ф.Э. Бенеке, –скорее, добавления к их психологии и метафизике, и мы увидим, к каким натяжкам часто вел такой образ действия. Мы же задали себе задачу без всякой предвзятой теории насколько возможно точнее изучить те психические явления, которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности. Другой недостаток в педагогических приложениях И.Ф. Гербарта и Ф.Э. Бенеке тот, что они совершенно почти выпустили из виду явления физиологические, которых, по их тесной, неразрывной связи с явлениями психическими, выпустить невозможно. Мы же безразлично пользовались как психологическим самонаблюдением, так и физиологическими наблюдениями, имея в виду одно – объяснить, сколь возможно, те психические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель.

Правда также, что педагогика Карла Шмидта опирается и на физиологию, и на психологию, и еще более на первую, чем на последнюю; но в этом замечательном сочинении дан такой разгул германской ученой мечтательности, что в

нем менее фактов, чем поэтических увлечений разнообразнейшими надеждами, вызванными наукою, но далеко еще не осуществившимися. Читая эту книгу, часто кажется, что слышишь бред германской науки, где могучее слово многостороннего знания едва прорывается сквозь тучу фантазий – гегелизма, шеллингизма, материализма, френологических призраков. Может быть, название нашего труда – »Педагогическая антропология» не вполне соответствует его содержанию, и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно. Нет ничего легче, как разгородить стройную систему, озаглавив каждую из ее клеток то римскими и арабскими цифрами, то буквами всех возможных азбук; но подобные системы изложения всегда казались нам не только бесполезными, но вредными путами, которые писатель добровольно и совершенно напрасно надевает сам на себя, обязываясь вперед наполнить все эти клетки, хотя в иную, за неимением действительного материала, не оставалось бы поместить ничего, кроме пустых фраз. Такие стройные системы часто платят за свою стройность истиною и пользою. Кроме того, если и возможно такое догматическое изложение, то только в том случае, когда автор задался уже предвзятою, вполне законченною теориею, знает все, что относится к его предмету, ни в чем не сомневается сам и, постигнув альфу и омегу своей науки, начинает поучать ей своих читателей, которые должны только стараться уразуметь то, что говорит автор. Мы же думали – и, вероятно, читатель согласится с нами, что такой способ изложения не возможен еще ни для психологии, ни для физиологии и что надобно быть большим мечтателем, чтобы считать эти науки законченными и думать, что можно уже без натяжки вывести все их положения из одного основного принципа.

Подробности методы, которой мы придерживаемся при изучении психических явлений, изложены нами в той главе, где мы переходим от физиологии к психологии (т. I, гл. XVIII). Здесь же нам следует сказать еще несколько слов о том, как мы пользовались различными психологическими теориями.

Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которою гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же одностороннею, как и идеализм. Верная мысль на страницах сочинения Спенсера нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона. Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде и должно было везде уступать дорогу нашему собственному сознанию и сознанию наших читателей – этому свидетельству «паче всего мира». Декарт и Ф. Бэкон, эти две личности, отделившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей: индуктивная метода последнего привела нас неудержимо к дуализму первого. Мы знаем

очень хорошо, как ославлен теперь картезианский дуализм; но если он единственно мог объяснить нам то или другое психическое явление, то мы не видели причины, почему бы не должны были пользоваться могучею помощью этого взгляда, когда наука не дала нам еще ничего, чем мы могли бы его заменить. Мы вовсе не сочувствуем восточному миросозерцанию Спинозы, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Дж. Локку, но не затруднялись стоять на стороне И. Канта там, где он до очевидности ясно показывает невозможность такого опытного происхождения некоторых идей, на которое указывает Дж. Локк. И. Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений. В И.Ф. Гербарте мы видели великого психолога, но увлеченного германской мечтательностью и метафизическою системою Г.В. Лейбница, которая нуждается в слишком многих гипотезах, чтоб держаться. В Ф.Э. Бенеке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей, но ограниченного систематика. Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической подкладки в его «Логике». А. Бэн также уяснил нам много психических явлений; но его теория душевных токов показалась нам вполне несостоятельною. Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий[4]. Но какова же наша собственная теория, спросят нас? Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу – и останавливались, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт. Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь свое суждение иметь» в таком знаменитом обществе? Но нельзя же иметь разом десять различных мнений, а мы были бы вынуждены к этому, если бы не решились оспаривать Дж. Локка или И. Канта, Декарта или Спинозу, И. Гербарта или Дж.С. Милля.

Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

[4] Сначала мы полагали представить в предисловии к нашей книге разборы замечательнейших психологических теорий, но, написав некоторые из них, увидели, что нам пришлось бы вдвое увеличить книгу, и без того объемистую. Несколько подобных разборов мы поместили в «Отечественных записках»; все же надеемся издать отдельною книгою. Для читателей, вовсе не знакомых с психологическими теориями Запада, мы можем указать на книгу г. Владиславлева «Современные направления в науке о душе» (СПб., 1866), которая хоть сколько-нибудь может заменить недостаток исторического введения.

Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, все тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испробовал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Ф.Э. Бенеке, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, – формируется по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственною своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять: тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического

чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможною. Тут остается одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий ее должны непременно прежде сойтись в понимании психических и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т. е., другими словами, оценить педагогический опыт.

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Ф.Э. Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры причиною, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Ф.Э. Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, не восприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, – оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение. Как же им было не учиться по латыни или избежать математики, если не было школы, в которой не учили бы этим предметам? Считая ученых и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни и математике, остались людьми ограниченными? Такой огульный опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы еще умнее, а вторые не так ограниченны, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания, и для мно-

гих преимущество этого воспитания сделалось не допускающим возражения доказательством. Но при этом забывают, что, во всяком случае, между английским воспитанием и, например, нашим более сходства, чем между нашею и английскою историей. Чему же следует приписать эту разницу в результатах воспитания? Школам ли, национальному ли характеру народа, его ли истории и его общественным учреждениям как результатам характера и истории? Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами?

Указывая на какой-нибудь удачный педагогический опыт того или другого народа, мы, если действительно хотим узнать истину, не должны опускать тех же опытов, сделанных в другой стране и давших результаты противоположные. Так, у нас обыкновенно указывают на те же английские школы для высшего сословия как на доказательство, что изучение латыни дает хорошие практические результаты и в особенности действует на. развитие здравого смысла и любви к труду, которыми отличается высшее сословие Англии, получившее воспитание в этих школах. Но почему же не указывают при этом на пример, гораздо более нам близкий, – на Польшу, где такое же, если еще не более прилежное, изучение латинского языка высшим классом дало в этом классе совершенно противоположные результаты, а именно не развило в нем того здравого практического смысла, на развитие которого, по мнению тех же людей, изучение классических языков оказывает такое сильное влияние и который в высшей степени развит у простого русского народа, никогда не учившегося по латыни? Если мы скажем, что различные дурные влияния парализовали в образовании польского шляхетства хорошее влияние изучения латыни, то чем же мы докажем, что различные хорошие влияния в Англии, чуждые школе, не были прямою причиною тех хороших практических результатов, которые мы приписываем изучению классических языков? Следовательно, одно указание на исторический опыт ничего нам не докажет, и мы должны искать других доказательств, чтобы показать, что изучение классических языков в русских школах даст результаты, более близкие к английским, чем к тем, которые обнаружило польское шляхетство.

Читатель поймет, конечно, что мы вооружаемся здесь не против устройства английских школ и не против целесообразности преподавания математики или латинского языка. Мы только хотим доказать, что в деле воспитания опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данною мерою и теми результатами, которые мы ей приписываем.

«Вульгарное понятие, – говорит Дж.С. Милль, – что истинно здравая метода в политических предметах есть бэконовская индукция, что истинный руководитель в этом отношении есть не общее размышление, а специальный опыт, будет когда-нибудь приводимо как одно из несомненнейших доказательств низкого состояния мыслительных способностей в том веке, в котором это мнение пользовалось доверенностью. Ничто не может быть смешнее тех пародий на размышление, основанное на опыте, с которыми часто встречаешься не только в популярных речах, но и в важных трактатах, темою которых являются дела нации. «Как, – спрашивают обыкновенно, – может быть дурно учреждение, когда страна

процветала при нем?», «Как может быть приписано той или другой причине благосостояние какой-нибудь страны, когда другая процветала без этой причины?» Кто пользуется доказательствами такого рода, без намерения обманывать, тот должен быть отослан назад в школу для изучения элементов какой-нибудь самой легкой физической науки»[5].

Крайнюю нерациональность таких рассуждений Дж.С. Милль совершенно справедливо выводит из необыкновенной сложности явлений физиологических и еще большей сложности политических и исторических, к которым, бесспорно, следует причислить и народное образование, а равно и образование народного и индивидуального характера; ибо это не только явление историческое, но и самое сложное из всех исторических явлений, так как оно и есть результат всех прочих, с примесью еще племенных особенностей народа и физических влияний его страны.

Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем – тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутиною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно, но тем не менее мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов. Сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять, и в то же время многого не досказывать. Вот на каком основании мы решились поместить их в конце всего сочинения, в виде приложения, понимая вполне справедливость выражения Ф.Э. Бенеке, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше. Но конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между

[5] Mill's Logic. B. III. Ch. XI. § 8. P. 497.

всеми науками. В первом томе »Педагогической антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь процесс сознавания, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Во втором томе излагаются процессы душевных чувств, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто чувствованиями, а иногда чувствами душевными или чувствами сердечными и умственными (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т. п.). В этом же томе, за изложением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу индивидуальную антропологию.

Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний.

В третьем томе мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самих законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.

Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена к дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно.

Мы едва ли заблуждаемся насчет полноты и достоинства нашего труда. Мы ясно видим его недостатки: его неполноту и в то же время растянутость, необработку его формы и беспорядочность содержания. Мы знаем также и то, что он выходит в самое несчастное для себя время и не удовлетворит многих и многих.

Труд наш не удовлетворит того, кто смотрит на педагогику свысока и, не будучи знаком ни с практикой воспитания, ни с его теориею, видит в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации. Такие судьи назовут наш труд лишним, потому что для них решается все очень легко и даже все давно уже решено в их уме, так что они не поймут, о чем тут, собственно, толковать и писать такие толстые книги.

Труд наш не удовлетворит тех педагогов-практиков, которые, не вдумавшись еще в собственное свое дело, хотели бы иметь под рукою «краткое педагогическое руководство», где наставник и воспитатель могли бы найти для себя прямое указание, что они должны делать в том или другом случае, не утруждая себя психическими анализами и философскими умозрениями. Но если бы мы дали этим педагогам требуемую ими книгу, что весьма нетрудно, так как таких книг в Германии довольно, то она не удовлетворила бы их точно так, как не удовлетворяются они педагогикой Ф. Шварца и В. Куртмана, переведенной на русский язык, хотя это едва ли не самое полное и не самое дельное собрание педагогических рецептов всякого рода.

Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но мы полагаем, что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

Труд наш не удовлетворит тех, кто, принимая так называемую позитивную философию за последнее слово европейского мышления, полагает, быть может, не испробовав на деле, что эта философия довольно зрела для того, чтобы ее можно уже было приложить на практике.

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системою истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.

Труд наш не удовлетворит, наконец, тех психологов-специалистов, которые подумают, и весьма справедливо, что для писателя, берущегося за изложение психологии, и притом не одной какой-нибудь психологической теории, а желающего выбрать из всех то, что можно считать фактически верным, следовало бы иметь побольше познаний и поглубже вдумываться в изучаемый предмет. Вполне соглашаясь с такими критиками, мы первые с радостью встретим их собственный труд, более полный, более ученый и более основательный; а нас пусть извинят за эту первую попытку именно потому, что она первая.

Но мы надеемся принести положительную пользу тем людям, которые, избрав для себя педагогическую карьеру и прочитав несколько теорий педагогики, почувствовали уже необходимость основывать ее правила на психических началах. Мы знаем, конечно, что, прочтя психологические сочинения или Г. Рида, или Дж. Локка, или Ф.Э. Бенеке, или И.Ф. Гербарта, можно уже глубже войти в психологическую область, чем прочтя нашу книгу. Но мы думаем также, что по прочтении нашей книги теории великих психологических писателей будут понятнее для того, кто приступает к изучению этих теорий; а может быть, кроме того, книга наша удержит от увлечений тою или другою теорией и покажет, что должно пользоваться ими всеми, но не увлекаться ни одной в таком практическом деле, каково воспитание, где всякая односторонность обнаруживается практическою ошибкой. Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собою нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

7 декабря 1867 г.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922)

П.Ф. Каптерев родился в семье сельского священника в Подольском уезде Московской губернии. Рано лишившись отца, он сначала обучался дома, затем в духовном училище в Подольске, в Вифанской духовной семинарии и в Московской духовной академии. Отрабатывая бесплатное обучение, шесть лет (до 1878 г.) преподавал в Петербургской духовной семинарии, после чего уволился из духовного ведомства. Через год он был принят на службу в ведомство учреждений императрицы Марии. Преподавал педагогику на курсах при петербургских женских гимназиях; читал лекции по психологии и истории педагогики на педагогических курсах воспитательниц детских садов; вел занятия по логике и психологии в Александровском лицее, работал в Фребелевском обществе.

В 1884 г. П.Ф. Каптерев в связи с обвинением в материализме был отстранен от преподавательской деятельности и переведен на административную работу. Он принимал активное участие в деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений, в работе ряда педагогических съездов, инспектировал женские гимназии и институты, читал лекции в женском педагогическом институте. Осенью 1918 г. педагог из-за болезни переехал из Петербурга в г. Острогожск Воронежской губернии, где сначала занимался преподавательской деятельностью, а затем возглавлял Воронежский педагогический техникум. В 1921 г. был избран профессором Воронежского института народного образования. Скончался 7 сентября 1922 г.

Первые публикации П.Ф. Каптерева увидели свет в 1874 г. в петербургских журналах. С конца того же года на протяжении двух лет в журнале «Народная школа» он опубликовал главы из книги «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц», вышедшей в 1876 г. отдельным изданием. В 1897 г. в журнале «Русская школа» были опубликованы главы новой книги П.Ф. Каптерева «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели» – первоначального варианта «Истории русской педагогии». Другой капитальный труд – «Педагогический процесс» (1905) был посвящен освещению главных положений педагогики, ее места среди других наук и роли в решении задач обучения и воспитания. Человек разносторонних дарований, П.Ф. Каптерев стоял у истоков отечественной педагогической психологии, внес громадный вклад в развитие научных представлений о дошкольном и семейном воспитании, являлся пионером истории отечественной педагогики, показал себя блестящим организатором школьного дела.

Педагог считал, что воспитание должно начинаться с момента рождения ребенка, осуществляться родителями и базироваться на наблюдении за психическими процессами. Задачей первоначального воспитания является систематическое упражнение и развитие органов внешних чувств детей, а важнейшими требованием – согласование с законами развития ребенка и его непосредственное участие во всех упражнениях. В период детства вырисовывается вся природа, все

существо человека. Черта, преобладающая с детства над другими, развивается в последующие возрасты, «определяя собой всю духовную физиономию человека». В числе факторов воспитания П.Ф. Каптерев выделял подражательность, считая ее «громадной формирующей и направляющей силой как в физическом, так и в духовном отношении».

Каждый возраст, по мнению П.Ф. Каптерева, имеет свои характерные свойства, преобладающие интересы и стремления. В воспитательном деле главную роль играет не наследственность, а педагог имеет дело «не просто с развитием сил, а с их совершенствованием, в котором развитие играет роль подчиненного момента». Совершенствование же осуществляется по педагогическому идеалу, выражающему общественную направленность всего воспитания. В этой связи он отмечал, что воспитание характера и воли должно соединяться с нравственными принципами и что необходимые черты характера могут быть выработаны в процессе воспитания и обучения.

Понимая под воспитанием «намеренное и систематическое воздействие взрослых на детей», П.Ф. Каптерев отмечал, что оно должно осуществляться дифференцированно. У одних детей что-то следует «подправить, развить, укрепить, нечто ослабить, сократить, умерить, а иному дать другое направление». Меньше нуждаются в таком воспитании талантливые дети, которые по большей части сами себя воспитывают. Каждый ребенок представляет собой своеобразную личность, а поэтому главным в педагогике должен стать принцип индивидуализации воспитания и обучения. Первым в отечественной психологии П.Ф. Каптерев предпринял попытку типизации психических свойств детей.

Формирование личности П.Ф. Каптерев связывал с развитием самодеятельности ребенка. В статье «О саморазвитии и самовоспитании» он указывал, что каждый организм заключает в себе самом источник деятельности. Внешние впечатления – возбудители, повод для обнаружения собственной деятельности, а поэтому искусство воспитания есть лишь «искусство возбуждения сердца и ума». Индивидуальная наследственность каждого выявляется в свободном саморазвитии, что обязывает педагогов создавать условия для такого саморазвития. Воспитание и культура действуют на человека одновременно. Педагогика рассматривает человеческий организм как изменчивый, подлежащий совершенствованию во всех отношениях. Нельзя совершенствовать, подавляя саморазвитие – «основу и сущность всего воспитания», – писал П.Ф. Каптерев, связывая идеал совершенного человека с человеческой природой. В педагогическом процессе присутствуют два элемента – личный и общественный. Между этими элементами нет противоречия, а есть дополнение одного другим. Человек есть общественное существо и лишь «в обществе сполна раскрывает свою природу». Общество оказывает громадное влияние на личность, стремясь приблизить ее к идеалу.

Идеал П.Ф. Каптерева – это высококультурный человек, уважающий себя и других людей, обладающий самодеятельностью, чувством ответственности и справедливости, известной свободой в деятельности. При выяснении педагогического идеала П.Ф. Каптерев отошел от канонизированных догм православия и официальной трактовки народности, отмечал, что русский идеал воспитания выражается неодинаково в различных классах и сословиях народа, что разобщает

людей и ведет к вражде. Только общечеловеческие черты педагогического идеала отвечают потребностям общества. П.Ф. Каптерев отвергал сословно-классовый педагогический идеал и полагал, что с развитием науки, просвещения, воспитания можно преодолеть антагонизм в человеческих отношений.

П.Ф. Каптерев многое сделал для разработки теории и совершенствования практики семейного воспитания. В русском воспитании главная роль исконно принадлежала семье. Со времени Петра I родительский авторитет в семье поколебался, набожность ослабела, а женщина перестала быть блюстительницей семейного очага. «Нить педагогического предания в семьях порвалась: старое воспитание отринуто и на его место ставится новое», – писал П.Ф. Каптерев. «Современные матери отстали от одного берега – способа воспитания своих матерей и бабушек – и не пристали к другому – новому научному воспитанию», – указывал он. Выход из кризиса педагог видел в участии общества в воспитании детей. Рост рабочего класса, вовлечение женщин в фабрично-заводской труд делали невозможным для многих родителей самим заниматься воспитанием детей, предопределяли необходимость создания детских воспитательных учреждений. Деревня нуждалась в детских садах и яслях в летнюю пору, когда почти все взрослое население было занято на работе в поле. Развитие дошкольного общественного воспитания было обосновано, по мнению П.Ф. Каптерева, и с собственно педагогической точки зрения. Ребенок, растущий без товарищей, лишался общения со сверстниками, игры с которыми П.Ф. Каптерев называл основой дошкольного воспитания. Игра – естественное упражнение для развития ума, чувств и воли детей, важнейшее «условие правильного всестороннего развития детской личности». В детском саду дети самостоятельно группируются в играх и занятиях, в которых им, применяя свой опыт и знания, помогает воспитательница.

В контексте развития и саморазвития личности рассматривал П.Ф. Каптерев вопросы школьного образования. Школа, по его мнению, должна создавать наилучшие условия для подготовки детей к жизни, не сводить воспитание к поддержанию внешней дисциплины, а обеспечивать выработку у школьников характера и мировоззрения, развивать умственную самодеятельность, формировать познавательные интересы. Такая задача может быть решена только эвристическими средствами обучения, побуждающими учащихся самим находить ответы, размышлять над наблюдаемым, самим делать простые обобщения и выводы. Эвристика, писал педагог, вносит в школу «дух науки, дух труда... Сущность ее заключается в том, чтобы школьники постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знания».

В целях саморазвития личности П.Ф. Каптерев предлагал осуществлять обучение в школе. Обязательные учебные курсы должны были быть минимальными и включать лишь самые главные и общие научные элементы. Основная идея общеобразовательного курса – «закономерное повсюдное развитие природы и человека; отличительный признак – реально-философский». Сущность общеобразовательного курса состояла в ознакомлении с элементами различных наук в интересах формирования основы стройного мировоззрения. Сохраняя единство строения, общеобразовательный курс мог изменяться применительно к особенностям местности и потребностям населения. Из числа обязательных учебных

предметов П.Ф. Каптерев исключал математику, и ограничивал количество иностранных языков в школе каким-то одним. В целях раскрытия способностей и удовлетворения интеллектуальных запросов учащихся педагог предлагал дополнить общее образование факультативным изучением отдельных предметов. Разделение в обучении начиналось на определенной ступени. Педагог подчеркивал, что задача заключалась не в изменении сочетаний предметов, а в применении средств образования к определенному складу умов. В интересах учета психических особенностей П.Ф. Каптерев предлагал заменить общие классы предметными: арифметики, истории и т. п. Право создания таких классов, по мнению педагога, должно принадлежать школе.

Одним из первых в России П.Ф. Каптерев выдвинул идею автономности педагогического процесса. В своей работе «Педагогический процесс» он предложил систему мер по обретению учителем независимости в своей деятельности, а учащимися возможности выработки свободных убеждений и взглядов на религию, государство и общество: предоставление педагогическому совету самостоятельно решать школьные дела; упразднение единоначалия директора с оставлением права члена совета; комплектование администрации педагогического ведомства профессиональными педагогами; улучшение материального и правового положения учителей.

П.Ф. Каптерев предельно широко трактовал педагогический процесс, включая в него все, что связано с ненамеренным и намеренным воздействием на сознание воспитуемых. Это – целостное явление, в котором биологическое и социальное, индивидуальное и общественное оказываются в сложном взаимодействии. В качестве движущих сил педагогического процесса педагог рассматривал саморазвитие и самосовершенствование, а также отношение к школьному воспитанию и образованию. Не школа определяет, каким быть педагогическому процессу, а он указывает, какой быть школе. Этот процесс самостоятелен, автономен и в то же время диалектичен, подвержен изменениям под влиянием общественной среды, возраста и личности воспитанника.

Путем сравнения и анализа важнейших идей классиков всемирной педагогики П.Ф. Каптерев пришел к выводу, что до возникновения экспериментальной дидактики педагоги мало обращали внимания на детскую душу, на те процессы, которые совершаются в самом учащемся во время обучения, на то, как он работает, что переживает, какие трудности преодолевает. Психологический подход к проблемам дидактики был особенно близок педагогу. В творчестве П.Ф. Каптерева прослеживается стремление «психологизировать обучение», соотнести его с законами развития психики.

Современному читателю П.Ф. Каптерев известен, прежде всего, как историк отечественной педагогики. В своем капитальном труде «История русской педагогии» он осуществил системное исследование развития теории и практики обучения и воспитания от момента появления древнерусских школ до начала мировой войны, выделив три периода в истории русской педагогики – церковный, государственный и общественный – и охарактеризовав каждый из них. П.Ф. Каптерев детально осветил процесс формирования теории и практики обучения и воспитания, показал генезис педагогических идей, выдвинул концепцию борьбы

консервативного (официального) и прогрессивного (общественного) направлений в педагогике.

Яркий представитель прогрессивной педагогической мысли конца XIX – начала XX века, П.Ф. Каптерев являлся наиболее последовательным продолжателем дела К.Д. Ушинского в вопросах антропологии, психологизации обучения, демократизации школы. Его научно-педагогическое наследие входит в золотой фонд отечественной педагогической культуры.

Что может сделать школа для развития характера учащихся?

Жалобы на отсутствие или, по крайней мере, на скудость людей с сильным характером, с энергичной волей сделались у пас общим местом, обычным явлением. Всюду, во всех сферах жизни усматривается недостаток предприимчивости и настойчивости: наши торговые сношения и с Азией и с Европой, говорят, много страдают от недостатка предприимчивости у нашего купечества, любящего проторенные пути и дорожки и крайне туго решающегося на какие-либо новшества; в нашей почве, в наших горах, в наших реках лежат скрытыми великие богатства, которых мы не можем взять, которыми не пользуемся по недостатку предприимчивости; наши молодые люди переполняют всякие канцелярии, прямо со школьных скамей толпами устремляются в чиновники, не пытаясь даже проложить какие-либо новые пути для деятельности; мы все быстро увлекаемся всякими новыми идеями, учреждениями, реформами, от осуществления которых ждем чуть ли не царства небесного на земле, и затем так же быстро охладеваем, разочаровываемся, бросаем увлекавшее нас дело при первом препятствии, при первом обнаружившемся недостатке; вообще мы хотим достигнуть всего сразу, все получить одним ударом, на медленный, кропотливый труд смотрим свысока; между нашими теоретическими замыслами, обыкновенно очень широкими и даже грандиозными, и способностью их практического осуществления, по большей части очень ограниченной, оказывается слишком большая разница, и при глубоких замыслах мы в жизни часто сидим на мели. Вследствие значительной скудости в людях с характером и волей наша общественная жизнь течет тише, монотоннее, скучнее, чем как бы она могла идти при обилии в обществе инициативы и настойчивости.

Может быть, в этих отдельных жалобах есть некоторые преувеличения и неправильности, но основной их тон, их сущность несомненно справедливы – людей с характером, с сильной волей у нас мало. Что же делать школе и воспитанию ввиду такого несомненного факта?

Школа должна развиваться в связи с жизнью, отвечать на ее запросы, помогать обществу достигать улучшения в его складе, жизни и деятельности. Школа не может отшатнуться от жизни и заключиться в свои тесные специальные рамки, не может уйти с головой в методики и обсуждение постановки школьного курса, когда отовсюду, из всех углов, на всех поприщах и профессиях непрерывно раздается один грустный вопль: нет людей, нет характеров, нет лиц, которые могли бы стать во главе и руководить.

Школа рискует превратиться в мертвенное схоластическое учреждение, не прислушиваясь к биению пульса общественной жизни и не удовлетворяя запросам общества, сторонясь от него; серьезный педагог, желающий честно исполнить свою обязанность по отношению к Родине, не может не идти рука об руку с потребностями времени и народа. Но не только с точки зрения общественной педагогики, требуется обратить серьезное внимание на развитие характера, к тому же заключению мы придем, рассматривая вопрос и с точки зрения индивидуальной педагогики. Никогда развитие личности не может быть признано правильным, если оно представляется преимущественно под формой сообщения и накопления знаний и умственного развития. В личной жизни успех и счастье зависят не только от ума и даже не всего более от ума и знаний. Крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка – такие силы, которые сами по себе очень часто дают преобладание и первенство обладателю их над представителями ума и теоретических знаний.

Для развития каждого свойства нужны благоприятные условия, соответствующая почва; для развития сильного характера требуются также многие условия, так как характер образуется совокупным действием многих причин. Прошлая тысячелетняя история народа, ее особенности, строй современной государственной и общественной жизни, наследственные народные свойства – физические и психологические, строй семьи и свойства первоначального воспитания – все это влияет, и очень сильно, на развитие характера. Это причины могучие, а они-то, может быть, и создали неблагоприятную почву для развития сильных характеров. Разом или скоро мы изменить дело не можем, мы поневоле должны начать медленную и трудную работу, должны содействовать улучшению положения всеми зависящими от нас средствами, как бы мелки и слабы они, взятые в отдельности, ни казались нам на первых порах. Мы должны в данном случае поступать подобно скряге, который, присоединяя грош к грошу, рубль к рублю, скапливает богатство.

Один из факторов образования характера есть школа. Преувеличивать значение этого фактора не следует, потому что наряду с ним действуют более могущественные, которые оставляют на развитии характера более глубокий след, чем школа. Но и умалять значение школы в развитии характера также не следует: школа захватывает человека в период роста и формировки, когда все влияния ложатся глубоко и действуют сильно, и держит его в своих стенах лет 7–10, т. е. довольно продолжительный период, когда всякое систематическое влияние имеет полную возможность оказать свое действие.

Вопросом об образовании характера и в школе, и вообще при воспитании много занимались И.Ф. Гербарт и его последователи. Так как школа И.Ф. Гербарта считается представительницей наиболее научного и серьезного направления в современной педагогике, то нам не мешает ознакомиться и иметь перед собой в сжатом виде то, что сделала з/га школа по обсуждаемому вопросу[6].

[6] Для ознакомления с этим вопросом можно ограничиться следующими сочинениями: Herbarts. Padagogische Schriften, изд. Bartholomae, 1883; Ziller. Vorlesungen iiber Allgemeine Padagogik, 1876; Frohlich. Die wissenschaftliche Padagogik. Herbart – Ziller – Stoys, 1882.

Венец образования, по учению И.Ф. Гербарта и его школы, есть нравственный характер, т. е. последовательная, служащая осуществлению нравственных идей твердая воля, выработка нравственной личности, желания которой отличаются силой и последовательностью. Достоинство человека заключается не в знании, а в желании; последняя, конечная цель обучения лежит в понятии добродетели. Но добродетель есть идеал, приближение к нему есть нравственность. Поэтому задачу образования можно определить так: развитие сильного нравственного характера (Charakterstarke der Sittlichkeit).

В характере следует различать две главные стороны: объективную и субъективную. К первой принадлежат темперамент, склонность, привычка, желание, аффекты; вторую составляют результаты самонаблюдения и самоисследования, сознательной работы над собой, продукты исследующего и желающего субъекта.

Первая сторона характера образуется раньше, вторая позже, вместе с развитием ума. В отроческом возрасте могут быть только начала субъективного характера.

Главное средство воспитания характера, как и всего вообще воспитания, есть обучение, умственное развитие. Гербарт был горячим противником известной теории о способностях души и не признавал никаких перегородок в душе; он стремился понять душевную жизнь как нечто единое и целое, вывести все психические деятельности из одного начала. Таким основным началом душевной жизни он признавал представления, их борьбу, изменение степени их ясности и силы. Чувствования и желания возникают из представлений и суть показатели их борьбы. Поэтому и источник характера в конце концов нужно искать также в представлениях. Отсюда становятся понятными утверждении гербартианской школы, что самая существенная часть воспитания есть образование круга мыслей (die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Thoil der Erziehung), что обучение имеет в виду образование именно круга мыслей, а воспитание – характера, но что последнее без первого ничто.

Кроме обучения близкое отношение к образованию характера имеет собственно воспитание (так называемый Гербартом Zucht). Воспитание есть такое отношение воспитателя к воспитаннику, которое определяется целью нравственного образования. Воспитанию ничего более не остается, как превратить в действие круг мысли воспитываемого. Воспитание восполняет обучение и есть только помощник обучения. Обучение должно предшествовать воспитанию. Главнейшие правила и средства воспитания следующие:

1) забота о предохранении и преодолении аффектов и страстей, так как нравственный характер может развиваться только при спокойном сердечном настроении и при осмотрительном суждении;

2) сохранение и утверждение всего доброго и благородного, что, как дар природы, находится в каждом воспитываемом в виде задатка; даже у испорченных воспитанников имеются такие добрые расположения;

3) для нравственно слабых и больных воспитываемых могут быть полезны награды и наказания, задачей которых должно быть возбуждение воспитываемых к нравственному улучшению, а не возмездие за проступки;

4) любовь и авторитет уже предполагаются при применении воспитательных правил.

Учение гербартианской школы о развитии характера вызывает некоторые возражения. Прежде всего представляется спорным самый взгляд на характер. Гербартианцы говорят о нравственном характере и создание такого характера ставят высшей задачей образования; для них характер и нравственные принципы – факты неразрывные. Но справедливо ли подобное утверждение? Характер и нравственность не суть ли различные сферы, которые могут соединяться – и это соединение в высшей степени желательно, – но которые могут существовать и отдельно, не соединяясь одна с другой? Не может быть никакого сомнения в том, что полнота характера далеко не всегда в жизни сочетается с нравственными правилами – характер может быть твердый, сильный, предприимчивый, а в то же время нравственные принципы могут отсутствовать в деятельности человека. Едва ли кто откажет в сильном характере Юлию Цезарю, Наполеону, Петру Великому; но утверждать, что это были люди высокого нравственного развития, что принципами их деятельности были нравственные начала, невозможно. Честолюбие, политика, личные интересы, государственные соображения у них стояли несравненно выше нравственных правил... С другой стороны, в жизни встречаются и такие люди, которые могут быть названы хорошими, добродетельными, руководящимися в своей деятельности нравственными началами, но которым невозможно приписать твердого характера, которых нельзя поставить во главе, руководителями за недостатком предприимчивости и настойчивости. Нерешительность, уступчивость, некоторая рутинность и мягкосердечие могут уживаться с нравственным направлением деятельности.

Таким образом, связывать неразрывными узами характер и нравственность нельзя; они могут существовать отдельно и независимо друг от друга. Что же такое собственно характер? Он исчерпывается двумя свойствами: а) предприимчивостью, способностью инициативы и б) настойчивостью, выдержкой, последовательностью в действиях. Если эти два свойства налицо, то характер полон и целен, так что собственно больше и желать нечего.

Отсутствие или слабость одного из этих свойств делает характер недостаточным. Что же касается нравственных принципов, то без всякого сомнения необходимо, чтобы они соединялись с твердым характером. Воспитание непременно должно стремиться достигнуть такого единства. Предприимчивость и настойчивость сами по себе свойства формальные 6, – они могут быть направлены на разные стороны, на разные предметы, на хорошее и дурное. Нравственные принципы дадут этим формальным свойствам определенное содержание, поставят им ясную цель. Поэтому школа и воспитание должны стремиться превратить характер в нравственный, т. е. сочетать с характером нравственные принципы. Но цели характеру, содержание предприимчивости и стойкости могут быть даны не только нравственными началами, но и эгоистическими, например честолюбием. В последнем случае деятельность человека явится такой же стройной и цельной, как и в первом, в обоих случаях она может быть одинаково напряженной и последовательной.

Это будет значить, что характер сам по себе не зависит от альтруистических или эгоистических начал деятельности человека, те или другие начала могут соединяться с характером и своим различием окрашивать всю деятельность человека в свой цвет; но самый характер деятельности останется тот же в обоих случаях. Если же в одном случае была предприимчивость, то она будет и в другом; если там отсутствовала настойчивость, то она будет отсутствовать и здесь. И добрый и злой по своему характеру могут быть совершенно сходными людьми, оставаясь вполне различными по направлению деятельности, по принципам, лежащим в ее основе; оба равно могут быть или твердого, или слабого характера,

Различение в характере объективной и субъективной сторон заслуживает внимания, так как характер слагается под действием многих и разнообразных причин. Весьма важно определить категории причин, влияющих на образование характера, тогда будет яснее значение воспитания для развития инициативы и стойкости.

С этой точки зрения различение Гербарта нам представляется не вполне достигающим цели, так как у него недостаточно обособлены различные категории причин: в объективную часть характера отнесены самые различные факторы, влияние и природных свойств и общества, привычки и страсти. Мы предпочли бы разделение факторов, образующих характер, на три категории: естественные, культурные и личные. Естественные факторы – это те, которые даны природой при рождении человека и не могут быть устранены. Это твердые, мало поддающиеся изменениям основы характера, с которыми нужно считаться, на которых можно строить, но которые устранить нельзя. Таковы влияния темперамента, пола, страны, народа, его истории и языка, особенностей физического строения. Все это дано при рождении; ничего этого устранить мы не можем, даже изменить можем немногое. Второй ряд факторов – культурные, которые оседают на первый естественный слой. Культурные факторы в развитии характера многочисленны; они заключаются во влиянии родителей и их знакомых, семейной обстановки, школы, ее порядков и обучения, строя общественной и государственной жизни, избранной профессии и т. д.

Эти факторы изменчивые, действие одного можно парализовать действием другого: они до некоторой степени во власти и воле человека. Третий ряд влияний, образующих характер, есть личная работа каждого над самим собой, процесс внутреннего самоусовершенствования и возрождения, критики, анализа, самоисправления.

Указанные три ряда факторов представляют постепенное наслоение в человеке, фундамент здания составляют естественные факторы, самое здание – культурные факторы и крышу здания, его увенчание – личный фактор. Такой градацией факторов, образующих характер, вполне определяется место воспитания и школы в образовании характера, а вместе и их относительное значение для развития характера. Школа – один из культурных факторов. Личный фактор, отвечающий гербартовскому субъективному характеру, является позже всех и есть дело зрелых лет, жизни, а не школы собственно.

Сообразно с особенностями своей психологии И.Ф. Гербарт самое главное средство для всестороннего развития человека видит в обучении, в умственной

деятельности. Первоначальное психическое явление есть жизнь и борьба представлений, все другие – производные. Но, конечно, многие не признают правильными основных положений гербартовской психологии, а вместе окажется сомнительной и правильность выводов, сделанных из этих положений. Таким образом, поставление центра тяжести при воспитании вообще и при воспитании характера в частности в обучении далеко от того, чтобы выразить истинное положение дела. Характер есть нечто деятельное, связанное с поступками, обучение же есть нечто теоретическое, предполагающее в широкой степени пассивное усвоение. Развить характер обучением трудно, средство не соответствует цели. Характер принадлежит области воли, а воля развивается не обучением, по крайней мере прежде всего и больше всего не обучением.

Но в утверждении И.Ф. Гербарта, что для развития характера обучение – великое дело, есть и справедливая черта. Обучением можно содействовать развитию характера, если обратить внимание на ту сторону обучения, которой оно прямо соприкасается с характером, именно на энергию и настойчивость, обнаруживаемые учащимися при усвоении знаний. Самые знания могут указывать цели, служить к созданию идеалов, руководящих действиями. Знание само по себе не есть что-либо лишенное жизни, недеятельное, исключительно теоретичное; знания влияют и на деятельность. Каждое знание есть живая сила, которая стремится направить человека в свою сторону, к своему предмету, когда знание имеет свою жизнь, свое влияние, свою историю; соединяясь одно с другим, знания становятся великой силой, влиятельным фактором в жизни и деятельности человека. Поэтому смотреть на них как на нечто безразличное по отношению к поступкам и характеру нельзя; они могут и содействовать и препятствовать развитию характера. Более подробно и обстоятельно мы постараемся изложить эти мысли ниже, при выяснении своего взгляда на влияние школы на образование характера.

Что касается частных средств, указываемых И.Ф Гербартом для развития характера и составляющих предмет воспитания (Zucht), то они слишком общи и малопригодны для разрешения того частного вопроса, о котором у нас идет речь. Например, борьба сострастями и аффектами, предохранение себя от них – дело хорошее, но это касается нравственного воспитания вообще, а не специально развития характера. Если же ставить характер в неразрывную связь с нравственностью, то страсть не может вредить характеру, его силе и полноте; напротив, она будет содействовать предприимчивости и настойчивости, удесятерит их и всей деятельности человека придаст законченный и цельный вид. Чем бы человек страстно ни увлекался, но на предмете своего страстного увлечения сосредоточит все свои силы, будет отчаянно добиваться его, будет только о нем думать, к достижению его направлять все свои действия. В результате получится напряженная и строго связная деятельность, в которой в изобилии будут встречаться элементы предприимчивости и настойчивости.

После этих критических замечаний о том, что сделано И.Ф. Гербартом и его последователями по вопросу об образовании характера, мы можем перейти к изложению своих взглядов на то значение, которое имеет школа для развития характера.

Школьное время может быть разделено на учебное и внеучебное, сообразно с чем и жизнь в школе имеет две стороны. С развитием характера школа может соприкасаться учебной и внеучебной сторонами. В учебной стороне школы два пункта имеют прямое отношение к развитию характера: процесс приобретения знаний и система знаний.

В школах главное внимание обращается на обучение, а в обучении – на успехи, на результаты. Учатся хорошо, дурно или посредственно – вот главный преобладающий интерес школы; имеет хорошие способности, слабые или средние – это другой, уже дальнейший интерес школы. Но школа мало интересуется самым процессом приобретения сведений учащимися, той степенью напряжения, энергии и настойчивости, которую обнаруживает учащийся при занятиях. Предположим, что школа успехи пяти учеников отмечает словом «отличные», а успехи других пяти словом «хорошие». Этой классификации она держится твердо: то учащийся из разряда отличных, а то из хороших. Различая отдельных учеников той и другой категории, школа различает их опять по оттенкам их знаний. Но между учащимися кроется другое, весьма значительное различие, ускользающее от внимания школы, мало интересующее ее, то, что степень напряжения, настойчивости, энергии для достижения одинакового результата различными учащимися употреблена различная: одни обнаружили в этом случае большую настойчивость, твердость воли, умение бороться с препятствиями; они наслаждались своим успехом и страдали от своих неудач; другие же обнаружили лишь прекрасную память и быстрое усвоение, успех дался им легко, без внутренней энергичной работы и потому не мог их особенно обрадовать, он тешит лишь их тщеславие. Ученики, равные по успехам и отмечаемые одинаковой отметкой, живут неодинаковой внутренней жизнью: у одних это есть не только жизнь ума, но и разнообразного чувства, усилий воли, напряжений энергии; у других это почти исключительно умственная деятельность, и притом довольно поверхностная. Поэтому тройка одного ученика может стоить более пятерки другого.

Школа, живо интересуясь успехами учащихся, весьма мало интересуется тем внутренним процессом, которым учащиеся достигают знания. Из истории личного школьного образования припоминается такой факт: был задан трудный урок, требовавший для усвоения усилий даже со стороны способных учеников.

Учитель спросил среднего ученика, и тот отвечал не совсем удовлетворительно. Учитель выразил ему свое неудовольствие. Ученик заметил, что он старался, занимался уроком много времени, сидел ночью. Учитель ответил: «Мне до этого нет никакого дела, мне нужно только убедиться, знаете ли вы урок или не знаете.

Пойдите к инспектору и заявите ему о своем старании; он, может быть, прибавит вам балл за поведение. А меня все это не касается». Теперь, конечно, другие времена, другие нравы, другие порядки, будем надеяться, что подобных жестоких и антипедагогических фактов ныне уже не бывает. В нынешних школах оцениваются не только успехи учащихся и их поведение, но и прилежание и даже внимание. Но все это понимается и оценивается часто ненадлежащим образом, ненадлежащей мерой, успехи подавляют и закрывают все.

Между тем степень энергии и настойчивости, обнаруживаемая при приобретении знаний, прямо соприкасается с развитием характера и есть дело чрезвычайной важности. Человек, все быстросхватывающий, не делающий напряжений и усилий для приобретения знаний, отучается от напряжений и, вместе, усиленной работы, и когда час такой усиленной работы настает, он оказывается к ней уже неспособным. Попытавшись сделать все разом, одним взмахом и не достигнув цели, такой человек надает духом и отказывается от работы. В подобном положении нередко оказываются способные ученики, подававшие в школах блестящие надежды, выказывавшие таланты. Школьный курс они проходили шутя, – все им было легко, ничто не требовало от них усилий. Их хвалили и не давали им таких работ, над совершением которых они должны бы делать усилия. Они отвыкали от работы, и в жизни из них часто выходили и выходят только остроумные собеседники, великие люди на малые дела, мастера составлять планы, которые они же первые и бросают без исполнения, люди легкого, несерьезного дела. Затем дальше из такого субъекта развивается или ловкий бонвиван и жуир, забулдыга, проходимец, или же меланхолик, мнящий себя непризнанным талантом. Между тем не блестящие, но трудолюбивые школьники, привыкшие к напряжению, к усилиям, к энергичной работе, постоянно идут вперед, усовершенствуют себя, вырабатываются в твердых серьезных деятелей, которым смело можно поручить самое большое и ответственное дело.

Обращение внимания на степень энергии и настойчивости, обнаруживаемую учащимися при приобретении знаний, чрезвычайно важно, между прочим, и в том отношении, что приучает педагогический персонал школы смотреть на учащихся не с одной стороны, а с двух различных точек зрения: с точки зрения ума и с точки зрения характера. Тот ученик, который признается тупицей в учении, может оказаться весьма талантливым по характеру, т. е. со значительной предприимчивостью и настойчивостью. Такой ученик не пропащий субъект, ему нужно только найти соответственное поле для деятельности, и он пойдет далеко. Если он совсем не способен к теоретическим занятиям, он может быть силен в практике. Чтобы воздействовать обучением на характер, необходимо так поставить преподавание, чтобы каждый по возможности урок вызывал работу, посильное напряжение каждого учащегося, чтобы все учащиеся постоянно развивали энергию и настойчивость при приобретении знаний. Устроить это трудно, так как современная школа слишком привыкла ценить только успехи и мало обращать внимания на тот процесс, которым достигаются успехи, а преподаватели привыкли только контролировать знания учащихся, немного объяснять уроки и больше ничего; обыкновенно они спешат из заведения в заведение и им нет времени войти в душу и положение учащихся. Но существенную помощь в данном случае может оказать воспитательский персонал школы, обыкновенно крепче привязанный к заведению, более сживающийся с ним, чем учителя. Воспитатели и воспитательницы имеют полную возможность обстоятельно узнать учащихся и ознакомиться со степенью усилий и энергии, обнаруживаемых ими при школьных занятиях. Поделившись своими знаниями с преподавателями, воспитатели и воспитательницы дадут им возможность назначать учащимся уроки, требующие для своего усвоения напряжения и усилий.

В классах учащиеся бывают различных способностей и подготовки, а программа выполняется всеми одна и урок задается один всему классу. Понятно, что целый класс не может делать одинаковых усилий и обнаруживать одинаковую настойчивость при усвоении одного и того же урока. Отсюда возникает необходимость несколько видоизменять и разнообразить урок, оставляя его одинаковым по существу. Такое желание не представляет чего-либо невозможного, недостижимого. Теоретические уроки обыкновенно сопровождаются практическими упражнениями, а эти практические упражнения, всякого рода задачи и письменные работы могут быть подбираемы по степени трудности весьма различные, применительно к различным способностям и подготовке учащихся. При этом было бы желательно принятый курс и программы сделать более подвижными и гибкими, чем каковы они в настоящее время, определив минимальный предел курса, а не максимальный, как ныне. Минимальный размер курса дал бы возможность проходить его шире и основательнее с более способными и подготовленными учащимися и в то же время значительно облегчил бы менее способных, в настоящее время вынужденных тянуться во что бы то ни стало за более способными.

Не только процесс приобретения знаний, но и самый результат, система знаний имеет значение для развития характера. Знание может давать или не давать направление деятельности, указывать или не указывать ему цели. Знание не будет давать направления деятельности в двух случаях: если оно недостаточно рационально и если оно формально. Под нерациональностью знания, сообщаемого школой, мы разумеем прежде всего такое преподавание школьных учебных предметов, которое не знакомит обстоятельно и намеренно с особенностями науки, ее своеобразным материалом, ее логикой, преподавание механическое, заключающееся главным образом в выучке учебного предмета. Изучать учебный предмет можно весьма обширно со стороны фактической, можно взять обширный учебник, много объемистых руководств и все это предложить усвоению учащихся. Такое изучение будет обременительно для учащихся, хлопотливо, но нерационально, так как учебный предмет будет усвоен только с одной стороны – материальной, а принципы науки, ее методы, ее логические особенности по сравнению с другими останутся в тени, невыясненными, это будет усвоение памятью, а не рассудком.

Молодой, развивающийся ум питает не обильный материал, который может быть даже в иной науке почти бесконечным, а идея, метод, логика, выразившаяся в известном материале. Буква, материал мертвит, животворит дух. Недостаточная рациональность преподавания школьных предметов может заключаться еще в разрозненности знания, в отсутствии связи между проходимыми учебными курсами. Многие учебные предметы сами по себе тесно связаны один с другим, например: география и естествоведение, география и история, история и словесность. Все эти предметы могут проходиться и часто проходятся независимо один от другого, вследствие чего получаемое знание является разрозненным, бессвязным. Кроме того, знание, получаемое в школах, отличается вообще отсутствием цельности, гармонического единства; каждый школьный предмет сидит в голове сам по себе, не образуя с другими никаких высших синтезов. По

окончании школьного курса учащийся вступает в жизнь со знанием отдельных школьных предметов, но без всякого мировоззрения; он выучил много правил, грамматических и всяких других, много исключений из правил, но никаких положительных основ мировоззрения не приобрел, – ему и в голову не приходили вопросы о том, что такое добро, что такое зло, об обязательствах отдельной личности к обществу, о том, как служить Отечеству, и т. д. Для того чтобы учащийся из школы вступал в жизнь с основами положительного мировоззрения, нужна не только связность курса, но и его идейность, философская постановка. Эта постановка специально касается двух пунктов: получения правильного понятия о явлениях внешней природы и о началах деятельности отдельного человека и человеческих обществ.

Для достижения первой цели необходимо ввести в курс начала естествоведения, но не в виде отдельных предметов – ботаники, зоологии и т. п., а в виде связного курса о природе; для достижения второй необходимо знакомство с основами этики и в некоторой степени с философией. Последняя и должна служить объединяющим и связующим началом всех отдельных школьных курсов.

Наряду с требованием цельности и философичности учебного школьного курса само собой возникает требование, чтобы он не был формален. Формальное знание то, которое развивает лишь отвлеченное мышление, не сообщая никаких руководящих положительных начал для деятельности. Таково знание грамматик, языков, математики. Инициатива и стойкость, составляющие сущность характера, сами по себе суть формальные свойства, могущие равно направляться и на хорошее и на дурное. Им нужно содержание, нужны цели. Если у человека не будет руководящих начал, царя в голове, то и при инициативе и стойкости он будет метаться из стороны в сторону, бросаться от цели к цели, переходить от дела к делу, от предприятия к предприятию. При руководящих началах его деятельность будет связана и цельна. С рассматриваемой точки зрения в учебном курсе должны быть выдвинуты такие предметы, которые могут дать направление характеру, таковы религия 8, нравственное учение, словесность, история.

Другая сторона школы, соприкасающаяся с образованием характера, есть внеучебная, которую можно назвать дисциплинарной. При постановке дисциплины следует требовать того же, что мы выше требовали от обучения, т. е. чтобы внимание педагогического персонала школы направлялось не только на результаты, но и на процесс. В дисциплине результат выражается поступками. Если за учащимся числятся проступки, записи в штрафном журнале, то его поведение оценивается сообразно числу и характеру записанных проступков, причем мало обращается внимания на то, что совершается в душе учащегося, что он переживает внутри себя, работает он над своим усовершенствованием или нет, развивается его способность самоуправления и сдержки или не развивается. Школа судит так: проступки есть, следовательно, учащийся нехорош в большей или меньшей степени. Если проступков в штрафном журнале за учащимся не значится, то его поведение признается весьма хорошим, хотя остается неизвестным, почему таких записей нет, почему учащийся не совершает проступков. Может быть, он признает себя нравственно обязанным поступать согласно с требо-

ваниями школьной дисциплины, убежден в справедливости и разумности ее требований; может быть, он не совершает проступков из страха наказания, в душе считая дисциплинарные требования неразумными и лишними; а может быть, он и совершает проступки, но умеет ловко скрывать их от посторонних взоров, особенно воспитательских. Если остаются неизвестными внутренние мотивы действий, те процессы, которые приводят к таким или иным поступкам, то последние с педагогической точки Прения имеют мало цены. Задача дисциплины заключается не в развитии исполнительности и послушания, а в развитии способности самоуправления и разумной мотивировки своих действий. Исполнительность и послушание с педагогической точки зрения, без работы над самоисправлением и самоусовершенствованием, не имеют цены, ибо педагогические цели заключаются в воспитании внутреннего, а не внешнего человека.

Исполнительность и послушание без руководства высшими принципами могут направляться и в хорошую и в дурную сторону. Только тогда поступки имеют нравственную и педагогическую ценность, когда они выражают соответствующие внутренние процессы, когда они искренне и разумно мотивированы. Поэтому оценка поведения, взятого как сумма внешних фактов, вне связи с вызывающими их внутренними процессами, очень мало характеризует учащегося. В школу могут поступить два ученика из двух различных по нравственному складу семейств, хорошего и не совсем хорошего. Один ученик принесет в школу прекрасные задатки, а другой дурные. В школе они могут пойти различными путями: ученик с хорошими задатками может не работать над собой, не усовершенствоваться далее и даже портиться, понижаться в своем нравственном уровне; ученик с дурными задатками может работать над собой, становиться лучше, подниматься в деле самоусовершенствования. И вот когда один будет опускаться внутренне, а другой подниматься, оба могут встретиться на одной точке, и поведение обоих может быть обозначено одной и той же отметкой. Отметка эта, вообще говоря, может быть хороша, и школа, ценящая только поступки, может быть спокойна и довольна.

А между тем по поводу одного ученика школа должна бы бить тревогу, а по поводу другого приходить в восторг, если она ценит в учащихся внутреннюю работу, скрытый процесс самоусовершенствования. В этом процессе для педагога все дело. Внешние проступки его смущать не могут, добродетель сразу никогда и нигде не получается: она есть результат медленного и постепенного развития человека. Если человек хотя и спотыкается, но идет, если он хотя и согрешает, но старается исправиться и действительно понемногу исправляется, он заслуживает всяческого одобрения и поддержки. Подобно тому как казавшиеся в школе талантливыми ученики в жизни очень часто оказываются самыми ординарными людьми, вследствие недостаточного упражнения в школе настойчивости и вообще характера, так ученики, казавшиеся в школе самыми дисциплинированными, переполненными послушанием и исполнительностью, по выходе из школы в жизни часто оказываются людьми без всякой внутренней сдержки, неспособными к самоуправлению, нуждающимися в обуздании силой закона и в постороннем руководстве. Откуда такое превращение?

Да превращения и не было, они никогда не могли управлять собой. В школе они были только исполнительны и послушны, но внутренней работы над собой, процесса самоусовершенствования они не переживали. Когда опека школы была с них снята и они остались при своей воле, они и оказались людьми внутренне недисциплинированными, не умеющими управлять собой и определять к другим своих отношений.

Ввиду важности развития характера учащихся школа особенное свое внимание должна обратить на тех учащихся, которым помощь ее крайне нужна, которые много пострадают, если они будут предоставлены самим себе. Таковы именно слабохарактерные или бесхарактерные учащиеся и выдающиеся по силе характера. Первые без поддержки легко превращаются в игрушки в руках более сильных товарищей, в простые орудия, окончательно обезличиваются. Слабых характером необходимо школе охранять, поддерживать, чтобы они не утратили совсем всякую упругость, нужно стараться ослаблять их уступчивость разными влияниями, дать почувствовать прелесть инициативы и настойчивости. Едва ли желательно, чтобы такие учащиеся сдружились с товарищами очень сильного характера: последние всегда будут подавлять их и препятствовать их самостоятельному развитию. Гораздо полезнее вступить им в близкие товарищеские отношения с характерами средней силы, которые, подавая благотворный пример своей деятельностью, оставляли бы им достаточно свободы для самостоятельных действий. Школа всеми возможными способами должна втягивать их в самостоятельную деятельность, возбуждать соревнование, ободрять примером товарищей, не требуя от них ни геройства, ни особенной твердости. Школа путем неослабного надзора, своевременной помощи и ряда систематически расположенных упражнений, требующих постепенно возрастающих предприимчивости и выдержки, может в значительной степени ослабить их первоначальную податливость, сделать их тверже, самостоятельнее.

Что касается учащихся с твердым характером, то и они требуют тщательного внимания. Твердость характера подчас вырождается в буйство, в необузданность, в незнание необходимых границ и пределов, в неумение оценить данное положение, данные условия. Из твердых характеров, достаточно неруководимых, часто выходят бесшабашные головы, которым море по колено. Подобный субъект для общества также не бог знает какое великое приобретение: получив власть и влияние, он легко может запутать положение до крайности, отважно пускаться в рискованные предприятия, не взвесив предварительно с надлежащей осмотрительностью доводов pro и contra. В школе такие учащиеся обыкновенно бывают вожаками; им подчиняются и первые по успехам ученики; они управляют товарищами, во всяком предприятии раздают роли. Эти вожаки, не соглашаясь с предъявляемыми к ним школой требованиями, увлекают за собой товарищей и часто превращают в ничто благие начинания учебно-воспитательного персонала школы. С подобных личностей нельзя школе спускать глаз, нужно зорко за ними следить; уметь держать их в руках, влиять на них – значит уметь влиять на всю школу, управлять ею.

Для развития характера учащихся школа располагает еще одним средством – образованием и поддержкой среди учащихся различного рода обществ,

которые бы ставили своей задачей всякого рода состязательные упражнения, физические и духовные.

Дух общественности в наших школах развит весьма мало, не только наши школы, но даже и классы в них часто не составляют одного общества, сплоченного крепкими узами, хотя единство стремлений и интересов налицо. Учащиеся сплачиваются между собой и образуют энергичное общество почти лишь для борьбы с учебно-воспитательным персоналом школы, для противления ему и его требованиям, когда эти последние кажутся учащимся несправедливыми и неразумными. А между тем всякое дело, предпринятое самими учащимися на свой собственный страх, выполненное собственными средствами и силами, оказывает самое благотворное влияние на характер, подбодряет человека, вливает доверие к собственным силам, мужество, побуждает и на будущее время к самостоятельным действиям. И инициатива и стойкость прямо затрагиваются такого рода действиями. Между прочим в подобных обществах и их деятельности весьма важен состязательный элемент, то соревнование, которое необходимо возникает между участниками общества. Соревнование напрягает силы, доводит все действия до высшей степени энергии. Соревновательные общества могут иметь весьма различные цели и задачи, преследовать и физический и умственный спорт. Предметами физического спорта могут быть: катание на коньках, гребля в лодке, плавание, путешествия пешком, изучение мастерства. Предметами психического спорта могут быть: изучение искусств, языков, наук, дебаты по литературно-научным вопросам и т. п.

Мы, конечно, не перечислили всех способов, которыми располагает школа для воздействия на характер учащихся; кроме перечисленных есть еще средства, которые больше или меньше, прямо или косвенно могут содействовать развитию сильного характера, например: живой образец предприимчивости и выдержки, представляемый членами учебно-воспитательного персонала школы; заботы о физическом здоровье учащихся, так как крепкое тело есть одно из благоприятных условий для развития сильного характера. Это не значит, что где крепкие мускулы, там и твердый характер. Характер образуется действием многих причин, и недостаток одного благоприятного условия для его развития может покрываться обилием другого; но во всяком случае здоровый организм – благоприятное условие для развития твердого характера, так как он дает во власть больше сил, которые своим обилием могут побуждать и к предприимчивости, и к борьбе, и к настойчивости. Так же важны количество досуга и степень свободы, предоставляемые в распоряжение школьников, потому что без этих условий невозможно будет обнаружиться ни предприимчивости, ни стойкости. Мы хотели выяснить лишь такую мысль: одна из существенных жизненных задач школы – способствование всеми зависящими средствами развитию характера; преимущественное внимание современной школы к успехам учащихся и к их внешнему поведению, исполнительности и послушанию влечет за собой почти полное игнорирование их внутренней работы, отсутствие оценки их энергии, настойчивости, развития способности самоуправления; а между тем характер только тогда и может развиваться, когда и при обучении и при воспитании школа постоянно будет затрагивать внутреннюю самодеятельность учащихся, вызывать их на

напряжение, на энергию, всеми возможными средствами помогать самодисциплинированию. Вот эти-то стороны школьной жизни мы и старались указать в настоящей статье.

Образовательный процесс как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма

Если рассматривать ближе образовательный процесс, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, прежде жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то образовательный процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура – дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т. е. подготовлять молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служат образование, учение, наставление,– словом, образовательный процесс. Отсюда становятся понятными взгляды некоторых, что образование имеет своей целью удовлетворение потребности в равенстве знаний. Учатся затем, чтобы усвоить себе знания более сведущих, сравняться с ними. Как скоро ученик сравнялся в знаниях с учителем, цель достигнута и учение прекращается. Хорошее или дурное образование всегда и везде, во всем роде человеческом, определяется только тем, медленно или скоро достигается равенство между учащим и учащимся: чем медленнее, тем хуже, чем скорее, тем лучше (Л. Н. Толстой).

Подобное рассуждение может быть применено и к воспитанию: последнее имеет целью передачу старшим поколением младшему убеждений, взглядов, мнений, навыков, всего строя и уклада жизни. Как скоро все это передано и младшее поколение в данном отношении сравнялось со старшим, воспитание кончено. Чем скорее совершится такая передача, тем лучше; чем медленнее, тем хуже.

Получится, таким образом, стройный взгляд на воспитание как на передатчика культуры от старших поколений к младшим, как на культурного посредника между жившим человечеством и живущим.

Изложенное понимание образовательного процесса правильно передает его внешний характер: при образовании постоянно заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать образуемому. Многим все воспитание представляется просто весьма продолжительным обучением разным разностям. Но остановиться на таком понимании образовательного процесса невозможно, так как внутренняя сторона его остается при этом совершенно незатронутой, все дело представляется лишь с внешней стороны, поверхностно, а потому и неправильно.

Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то отодного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по Которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно. Подобный дидактический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся; уход за ними настолько плох, что часто не обеспечивает им жизни, не предохраняет от увечья, поранений, сильных ожогов, ушибов и т. п.; духовное же их развитие остается в полном небрежении: в этом отношении дети предоставляются самим себе.

Что они наблюдают, знают, умеют, все это они приобретают сами, собственною самодеятельностью, без всякого руководства; их учит природа внешняя, природа их собственного организма и весьма мало люди. То, чему их выучат родители или что они узнают в школе, совершенно ничтожно по сравнению с тем, что они приобретут сами. Все их мировоззрение, весь их духовный склад созданы ими самими, а не взяты откуда-либо со стороны. Это – люди, сами себя сделавшие, а в таком положении находилось и находится громадное большинство человечества. Образовательный процесс в нем совершается, но, очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения.

При указании на такие факты само собой напрашивается замечание, что как они ни многочисленны, но все относятся к людям малокультурным, почти чуждым воспитания и образования в собственном смысле слова; между тем совершенно в другом положении находятся истинно воспитанные и образованные люди: в их образовании передача культуры, сообщение сведений, всякого рода примеры, запоминание играют весьма видную роль.

Прежде всего о сущности педагогического процесса мы должны судить по большинству явлений, им обнимаемых, а не по меньшинству. Нельзя утверждать, что дети крестьян совершенно лишены всякого педагогического воздействия; они его получают, но менее заботливое, в меньшем, так сказать, объеме, вследствие чего сущность образовательного процесса не затемняется посторонними наслоениями и влияниями, а обнаруживается перед нами в истинном своем виде. Потом, совершенно ошибочно думать, что будто бы у воспитанных и образованных людей сущность образовательного процесса изменяется и является чем-то другим, а не саморазвитием. Будем наблюдать развитие дитяти в образованной и достаточной семье, дающей своим юным членам полноту забот и попечений, самый тщательный физический и духовный уход: что какой процесс представляет развитие таких детей?

Каждое дитя, к какому кругу общества ни принадлежали бы его родители, само учится смотреть, слушать, поднимать голову, сидеть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само приобретает искусство владения органами тела и совершения ими движений, отдельных и сложных. Родители и воспитатели, правда, иногда пытаются вмешаться в совершение этих процессов, стремятся

учить дитя стоять, ходить, переносить вещи; но это вмешательство более комично, чем действительно по существу. Нет никакого сомнения, что все аппараты и приспособления для более быстрого обучения детей хождению совершенно бесполезны: дитя само начнет пытаться ходить, когда будет чувствовать к этому достаточно сил, и непременно выучится этому искусству без всякой посторонней помощи. Побуждать его ходить слишком рано, прежде собственных попыток, вредно, может повлечь ослабление и искривление органа. Следовательно, вся помощь родителей и воспитателей детям при самостоятельном обучении детей этому искусству может состоять лишь в предупреждении ушибов при падении и в подобных ничтожных мелочах; сущность же дела будет сделана самими детьми. То же самое наблюдается во всех вышеуказанных процессах.

В духовном отношении у каждого дитяти замечается подобный же процесс саморазвития, что и в телесном. Дитя само учится говорить. Правда, оно учится говорить на том языке, который слышит около себя, но учится само: ему нет возможности объяснить, в какое положение должен быть поставлен голосовой аппарат, чтобы произнести тот или иной звук; да громадное большинство взрослых само не знает этого, а потому и объяснить не может. Точно так же чрезвычайно трудно объяснить ребенку смысл многих обычных слов с отвлеченным значением, например хочу, подумаю, послезавтра, может быть, умно, глупо и пр., и ребенку обыкновенно приходится самому доходить до правильного понимания таких слов. Таким образом, детский язык, с внешней стороны представляющийся простым усвоением и подражанием языку взрослых, на самом деле по существу есть плод детской самодеятельности, без которой овладение языком совершенно невозможно. Самодеятельность детей в области языка простирается иногда так далеко, что дети сами создают свой особенный язык, непонятный взрослым, так что они говорят на двух языках: со взрослыми – на их языке, а между собой – на особенном, только им понятном, самодельном языке. И такой самодельный язык бывает нередко довольно богат, удовлетворяет детским нуждам в сообщении.

То же самое явление повторяется и во всех других областях духовной жизни: дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т. п. Родители приходят к нему на помощь, но эта помощь в развитии названных процессов совершенно ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами. В духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом.

Все перечисленные факты, как они ни важны и ни многочисленны, относятся, однако, к одному только образовательному периоду – семейному воспитанию, дошкольному. Но это такой период, когда дети наиболее предоставляются себе, особенно по части духовного развития, когда влиять на них, за их малым возрастом, бывает весьма затруднительно. Совсем иное положение начинается со времени школьного образования: это время формировки детей по шаблону, фабричным способом, когда они массами загоняются в учебные заведения и получают одинаковую духовную пищу, когда на них накладывается на всех одно и то же клеймо школьного образования. Какое же тут саморазвитие? Учи хорошенько уроки – и дело с концом. Школьный период образования есть именно

время, когда господствуют передача элементов наук, усвоение главнейших приобретений культуры. Школы суть трубки, проводящие и процеживающие детям знания. Но это только с виду, с внешней стороны.

Известны многочисленные факты значительной малоуспешности в школах выдающихся позднее деятелей в науке, искусстве и практической деятельности, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их выдающихся способностей. Следовательно, все школьное учение по своему влиянию на формировку таких личностей равнялось почти нулю, такие личности почти всем обязаны лишь себе, а не школе. Далее, известно, что школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных успехов по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни, и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий. Таким образом, опять школьное влияние будет равняться почти нулю.

К указанным фактам следует еще прибавить те многочисленные случаи, когда люди оказываются вполне развитыми и образованными, вовсе не побывав в школе или проведя в ней самое малое время, так что все их развитие и образование есть плод их саморазвития и самообразования; лишь с самой малой примесью школьного влияния и передачи знаний. Таковы все замечательные самоучки и самородки, заявившие себя чем-либо выдающимся в разных областях науки и искусства – механики, архитекторы, необычайно быстрого счисления, в живописи, пении и пр.

Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать. Один писатель говорит, что «о самовоспитании мы можем говорить только по аналогии (per analo-giam)»[7], очевидно, с воспитанием. Мы же держимся такого мнения, что вернее было бы сказать наоборот, что о воспитании мы можем судить лишь по аналогии с самовоспитанием, точнее с саморазвитием. Человек начинает с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания; последнее присоединяется к первому и может действовать только на его почве, по его образу и подобию. В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования.

Еще до возникновения первой школы существовало самообразование. Первоначально учились лишь взрослые люди и учились сами так, как умели, без всяких методов и приспособлений, на месте совершения ремесла и профессии.

[7] Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der padagogischen Psychologie und Phisiologie. Psychologische Analyse der thatsache der Selbsterziehung. G. Cordes, 1898, S. 13.

Известные знания, привычки, умения, прежде всего, нужны были взрослым и ими приобретались путем самообучения. Великая польза таких знаний и навыков побудила взрослых учить тому же и детей. Возникли мало-помалу школы, усвоившие на первых порах приемы самообучения взрослых. И до сих пор разным ремеслам и мастерствам дети часто обучаются простым подражанием действиям старших, простым копированием их движений. Только постепенно, в течение продолжительного времени, школа переработала приемы самообучения взрослых для удобства детей, применительно к их возрасту. С переработкой методов и приемов применительно к новым условиям, т. е. к потребностям детей, школа обособилась от семейного обучения, состоявшего главным образом в самообучении, получила особенный вид и характер, никогда, впрочем, не порывая своей первоначальной зависимости от самообразования. Каждый новый шаг в усовершенствовании школы был применением начал самообразования к школьному образованию юношества.

В чем заключается усовершенствование школы? Обыкновенно в том, что вводится какой-либо прием, метод, правило, соответствующие требованиям саморазвития. В чем, например, заключается сущность наглядного обучения? В изгнании прежнего, отвлеченного способа обучения и в утверждении нового, начинающего дело с возбуждения органов внешних чувств и образования конкретных представлений. Но последним способом, т. е. наглядным, испокон века совершалось саморазвитие всех людей. Когда дитя или взрослый приступал к какому-либо новому предмету, занятию, то всегда начинал по естественному порядку с наглядного знакомства с ним. Дети плохо учились по отвлеченным методам, туго понимали школьную мудрость, потому что основные приемы школьного обучения не соответствовали естественному ходу самообразования. Долгое время шла скрытая, глухая борьба между этими двумя способами обучения, пока школа не поняла, наконец, своей ошибки и не ввела у себя порядок самообразования – наглядное обучение. Этим она сделала большой шаг вперед, значительно усовершенствовала все обучение, а между тем суть дела заключалась в выяснении, усвоении и применении к школьному обучению одного из начал самообразования.

Другой пример. В настоящее время принят и совершенно разумно утвердился звуковой способ обучения грамоте. В чем его сущность? В устранении искусственности и применении более естественного метода. Изучение названий букв, складов, продолжительное отсутствие чтения связной речи при обучении – все это признаки искусственного метода. Мы слышим вокруг себя звуки членораздельной человеческой речи, а не буквы и названия их; мы слышим связную осмысленную речь, а не бессмысленные склады и отдельные слова. Очевидно, такой метод, который применил к обучению грамоте естественные начала обучения живой речи, тот порядок, которого, следуя указаниям природы, держится каждое дитя, усваивая родной язык, будут более естественны, более соответствовать ходу самообразования, чем методы, построенные на других основаниях. А таков и есть звуковой способ: он начинает с живой связной речи, раздробляет ее на слова, слова на звуки, а потом эти элементы соединяет в слова и связную речь. Что делает дитя, учась родному языку? Сначала оно произносит отдельные

звуки, выделяя их из связной речи взрослых, а потом соединяет их в слова и связную речь, которые произносит само.

Третий пример. Игры всегда составляли существенную сторону в детском саморазвитии: без игры не вырастало ни одно дитя. Между тем в прежнее время школьное обучение понималось как нечто чрезвычайно суровое, грозное, горькое, совершенно исключающее игры и веселье. Игры долгое время не входили в учебные планы шкод, а теперь входят, и в настоящее время школа, не дающая ни места, ни времени детским играм и забавам, признается плохой школой. В данном случае, как и во многих других, метод самообразования победил метод школьного обучения, вынудив школу включить в состав школьного образования эту, некогда столь презираемую, а на самом деле весьма важную сторону самообразования, т. е. игры.

Таким образом, основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование. Иначе, конечно, и быть не может. Вообще внимательный наблюдатель легко может убедиться многими частными фактами, что сущность школьного образования и воспитания заключается в самообразовании и самовоспитании.

Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если он сам не поймет, в чем дело, т. е. не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасна, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него. Доказывайте воспитываемому на все лады справедливость своего убеждения, например, что надо выдать провинившегося товарища; но если дитя само рассуждает по-другому, то оно никогда не проникнется вашим убеждением, будет поступать по-своему, а ваше убеждение признает ложью, ошибкой либо обманом, выдумкой, сочиненной лишь для угнетения детей, для достижения подчинения их вашему произволу. Чтобы добиться от детей даже какого-либо внешнего успеха, например заставить выучить что-либо без смысла – таблицу умножения, молитву, стихотворение или внешним образом подчиниться требованию, необходимо возбудить и привлечь их внимание к форме и последовательности цифр, слов, движений. Без внимания что-либо выполнить и запомнить невозможно, а внимание есть проявление самодеятельности организма, требует от человека напряжения воли. Очевидно, воспитание и образование в целом и каждый отдельный момент их могут удасться только тогда, когда воспитатель при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который в известной степени был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы таковую же силу убедительности.

Если этого не случится, то труды воспитателя не достигнут цели; тогда все самые разумные доводы, самые убедительные внушения останутся вне сознания воспитываемого и нисколько не подействуют на него. Воспитатель будет твердить одно, а воспитанник будет поступать по-другому.

Такой неудовлетворительный результат трудов педагога при отсутствии параллельной самодеятельной работы учащихся решительно неизбежен, так как

ввести в душу или тело воспитываемого что-либо стороннее ему и готовое невозможно. Воспитываемый есть организм, телесный и духовный. А организм – такое существо, которое живет и развивается по своим, присущим ему законам, все воспринимаемое изменяет и претворяет собственною деятельностью в подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений. Внешняя природа, люди и вся их жизнь дают организму лишь побуждения и материал для деятельности, но самая деятельность есть его собственная, своеобразная. Наблюдайте процесс питания организма, и вы заметите, что нельзя в организм прямо ввести кусок какой-либо пищи. Лишь только вы положили кусок в рот, как сейчас же начали измельчать его зубами и размягчать слюной; проглотив пережеванное, вы подвергаете его действию желудочного сока и работе других органов, так что принятая пища поступает в кровь в сильно измененном виде, сообразно законам и свойствам воспринявшего ее организма. Что организм не может переработать, то он извергает вон тем или иным путем; если не может извергнуть, то расстраивается и даже совсем погибает, разрушается.

Душа – такой же самобытный организм, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в нее что-либо извне, стороннее ей. Все, что есть в душе, есть результат ее самодеятельности. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно, представляет собой совершенно оригинальное явление, не похожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения – совершенно особенный, своеобразный мир явлений, а из них развивается вся душевная деятельность.

Следовательно, получается такой основной вывод: сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его. На внешней только стороне образовательного процесса нельзя остановиться при анализе образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чем он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне.

Педагогический процесс. Педагогический процесс как усовершенствование личности

Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием – действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны. В педагогических сочинениях много говорится о развитии самодеятельности, причем необходимость забот о ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни.

Но самодеятельность важна прежде всего не по ее приложимости в жизни, а потому, что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому

саморазвитию. Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа.

Воспитание же и образование нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем при общей насильственности постановки воспитания все же идет речь о самодеятельности.

Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен и необходим, потому что это есть процесс саморазвития. В нем самодеятельность – неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самодеятельности – это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое. Всякому естественному, необходимому процессу, хотя бы и творческого характера, могут встречаться на пути трудности, отклоняющие его от прямой дороги, задерживающие его ход или чрезмерно ускоряющие его, дающие ему ненадлежащую форму, неправильный вид. Педагог и должен предупреждать все указанные уклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития. Он – служитель процесса саморазвития, пособляет полному и правильному его совершению и, кажется, больше ничего. Другими делами, по-видимому, он задаваться не может и не должен, иначе пойдет против природы процесса саморазвития; причем не следует думать, что служить правильному совершению процесса саморазвития – задача простая, легкая, не требующая больших хлопот; на самом деле эта задача и сложная и трудная.

Во многих случаях педагог действительно и есть простой служитель процесса саморазвития, но, к сожалению, далеко не во всех. Часто ему по необходимости приходится брать на себя другую роль, другую обязанность, чрезвычайно затрудняющую его деятельность. Педагог только тогда мог бы ограничиться ролью служителя процесса саморазвития, когда человеческий организм не имел бы никаких недочетов и дисгармонии в своем строении, когда человек и по духу и по телу был бы совершенен, без недостатков, так что ему ничего не оставалось бы, как только развивать свои прекрасные естественные свойства. К сожалению, этого нет, и человеческий организм представляет собой явление совсем другого вида.

Если наблюдать развитие других, нечеловеческих организмов, то легко заметить, что они, ничем не отклоняемые от своего естественного пути, не вынуждаемые какими-либо могучими влияниями к извращениям своего настоящего типа и строения, вполне проявляют свою природу. То, что составляет их коренные, отличительные свойства, в чем заключается сущность их бытия, то развивается вполне безотносительно к качеству свойств. Хорошее растет и крепнет вместе с дурным. Впрочем, это дурное часто дурно лишь по отношению к другим организмам, но не к данному: кровожадность волков и медведей – весьма дурное свойство с точки зрения интересов коров, лошадей и овец, но не представляется таковым для самих волков и медведей.

Саморазвитие человеческого организма представляет то же самое явление, что развитие других организмов – растительных и животных. Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства без всякого различия

в отношении их качества, столько же хорошие, сколько и дурные. Человеческий организм сложен, представляет собой совокупность многих свойств.

Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдаленных предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причем ближайшая наследственность у каждого человека бывает своя, особенная. Вследствие этого люди по складу своего физического и душевного организма бывают столь же различны, как по выражению и чертам своего лица и всей внешней фигуре; невозможно найти двух совершенно одинаковых людей по их телесной и духовной организации, как невозможно найти двух совершенно похожих людей с лица: всегда окажутся какие- либо различия между ними. Эти своеобразные черты и проявляются в развитии организма, безотносительно к их качеству, т. е. дурные наравне с хорошими. А нужно заметить, что дурного в человеческом организме довольно много: культура оказала на человека в некоторых отношениях довольно неблагоприятное влияние, а затем и частная родовая наследственность снабжает каждого человека массой дурных свойств. Все это обнаруживается с развитием организма, потому что жизнь организма и есть обнаружение, деятельность его свойств, хороших и дурных без различия. Организм живет, т. е. развивает все свои свойства, действует всеми сторонами своей природы, и хорошими и дурными, так как он сам есть органическая совокупность свойств, хороших и дурных. Вся окружающая среда для организма есть только почва для его развития, питания и размножения; он стойко сохраняет свои свойства под давлением внешних, не соответствующих его природе влияний, туго и медленно поддаваясь под их напором, более или менее изменяясь в своем строении. Роды и виды растений и животных многие тысячелетия сохраняют свое основное строение, свой тип, не изменяясь по существу. Поэтому каждый человек прежде всего и больше всего таков, каков он есть по своей природе.

Рассматривая человека со стороны физической, мы находим в его строении много недочетов. Прежде всего замечается отсутствие надлежащей гармонии между отдельными органами: размеры головы, туловища, конечностей, объем и вес костей и мускулов, сила деятельности легких, сердца, желудка, неодинаковая острота зрения, слуха, осязания – все это негармонично, неравномерно.

Найти человека, сложенного вполне пропорционально, у которого отдельные органы работали бы с одинаковою силой и энергией, невозможно. Где-нибудь, но непременно встретятся дисгармония, недочеты, значительная сила одного органа и слабость другого. Аполлона 1 Бельведерского и Венеру Медицейскую ныне и днем с огнем не найдешь, да и в древности они встречались не часто.

Дисгармония органов и их функций есть первое и относительно меньшее зло. Второе и большее – прямое предрасположение к разным болезням, телесным и духовным, которое замечается у весьма многих. Современные люди не только дисгармоничны, но и прямо больны; трудно найти не только вполне пропорционально сложенного человека, но и вполне здорового. Предрасположения к болезням желудка, легких, кожи, нервной системы встречаются у весьма Многих детей. Припомним, как распространены у детей золотуха, искривления ног, болезни кожи, поносы и пр. Доктора составили весьма длинный список болезней, к которым многие дети имеют врожденное, наследственное предрасположение.

Телесной дисгармонии отвечает дисгармония духовная. Мы постоянно наблюдаем несоответствие между умом и чувствованиями людей, между умом и волей, разлад между стремлениями и силами для осуществления стремлений, перевес фантазии над рассудком и обратно, непропорциональность между памятью и умом и т. д. Духовно уравновешенного человека, пропорционально сложенного так же трудно найти, как и пропорционального в физическом отношении.

В частности, нужно указать на весьма значительную дисгармонию различных сторон деятельности детского организма. У детей одинаковое со взрослыми количество нервов, а площадь их распространения совершенно неодинакова: у взрослых в несколько раз больше, чем у детей. Следовательно, детское тело покрыто более частой нервной сетью, чем тело взрослого. Отсюда берут свое начало детская впечатлительность, детская страстность, нетерпеливость и масса желаний у детей. Все эти свойства детей слишком хорошо знакомы каждому наблюдателю детства, и все они имеют своим источником вышеуказанную отличительную черту детского организма. Из общей повышенной чувствительности детей следует упомянуть один частный вид ее – половую чувствительность, которая появляется и возбуждается значительно ранее, чем соответствующие органы бывают в состоянии функционировать. Даже в первые годы жизни половые органы проявляют под влиянием разных случайных раздражений признаки своеобразной своей деятельности: у некоторых детей еще в колыбели наблюдают движения и положения, указывающие на половое ощущение. Наконец, не мешает припомнить факт, что половая зрелость наступает ранее зрелости всего организма: в то время как органы размножения могут уже функционировать, весь остальной организм не настолько созрел и окреп, чтобы мог выдержать без вреда деятельность органов размножения. Например, у девочек половая зрелость (менструации) появляется тогда, когда они еще сохраняют детский характер и кости таза их еще недостаточно развиты. Известно, что время наступления половой зрелости у мальчиков и девочек и время брачного возраста разделены несколькими годами.

Отмеченные факты относительно раннего появления половой чувствительности и ранней половой зрелости имеют в жизни организма большое не только физическое, но и психическое значение: они возбуждают новые волнения, сильные и настойчивые желания, не отстающие от человека, но постоянно к нему возвращающиеся: создают особенное настроение, дают мысли направление в определенную сторону и вообще завладевают всем человеком. Эти чувствования служат весьма часто источником специальных пороков, разрушительно действующих на телесный организм и имеющих весьма неблагоприятное влияние на весь ход душевной жизни.

Как известно, пороки, связанные с ранним появлением половой чувствительности, весьма распространены. Наконец, врачи указывают на распространенное ныне явление вырождения, обнаруживающегося многими признаками и в физической и в духовной жизни людей, таковы: асимметрия черепа, неправильная расстановка и уродливая форма зубов, уклонения в форме ушных раковин, притупление нравственного чувства, эстетического, навязчивые идеи и влечения и т. п. Все эти признаки сводятся к большой дисгармоничности строения и отправлений, к большой и быстрой возбудимости и очень скоро наступающей

вслед за ней слабости, к уродливости или по крайней мере значительным несовершенствам некоторых органов и весьма большой слабости некоторых духовных процессов по сравнению с другими[8].

Как педагогу отнестись ко всем этим несомненным и многочисленным фактам? Если он признает себя лишь служителем процесса саморазвития организма, то ведь этот процесс совершается с необходимостью. Развивается то, что есть, и хорошее и дурное, и развивается с равной силой и неотразимостью. В саморазвитии нет выбора; в нем слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным. А задатков дурного и в телесном и в духовном отношении, всякого рода недочетов, слабостей, недостатков весьма достаточно в каждом человеке. Что же делать педагогу ввиду такого несовершенства современной человеческой природы? За- крыть глаза на все эти факты, спрятаться за теории совершенства и гармоничности детской природы и объявить себя исключительно служителем саморазвития организма? Это было бы неправильно и в теоретическом и в практическом отношениях. Факты говорят о явном несовершенстве человеческой природы, разум и логика требуют признания их; практика жизни, ее успехи требуют воспитания хороших людей, а не дурных. Зачем содействовать развитию дурных свойств? Зачем позволять сильным дурным свойствам заглушать хорошие? От воспитания и образования все ждут, чтобы через них люди делались лучше, чем каковы они есть по своей природе, а не хуже или не оставались бы в том же положении. Иначе незачем воспитывать и образовывать.

Где невозможно усовершенствование, там педагогу нечего и делать. В широком смысле слова усовершаемость и воспитание сопряженны, покрывают одно другое. Без усовершаемости педагогу не за что и зацепиться. Усовершенствование же имеет три направления:

1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона);

2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона);

3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле).

Очевидно, развитие и усовершенствование сливаются в один поток; усовершенствование предполагает развитие ценных свойств и подавление ими, заглушение ими недостатков, причем слабые, но ценные свойства усиленно культивируются, а недостатки не допускаются до развития и укрепления.

Таким образом, оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу – усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее. Эта задача труднее помощи саморазвитию организма, потому что последняя требует лишь для своего выполнения знания свойств организма и хода его развития; первая же требует гораздо большего, именно сверх тех знаний, что и последняя, еще определения, во имя чего; по какому идеалу усовершенствовать

[8] О негармоничности человеческого организма в его настоящем состоянии см. в кн.: Elie Metchnikoff. Etudes sur la nature humaine. Paris, 1903 (преимущественно гл. III–VI).

личность. Как скоро возникает речь об усовершенствовании, непременно нужно иметь идеал, к осуществлению которого следует стремиться; иначе и усовершенствовать нельзя, потому что будет неизвестно, куда же идти. Воспитание явится тогда не только органической, необходимой, но и идеалосообразной деятельностью: оно будет включать в себя борьбу с недостатками и несовершенствами, усиление слабых ценных свойств и насаждение новых хороших качеств, формирование личности по известному образцу для достижения ею высшего совершенства. А такая деятельность – совершенно новая область по сравнению с помощью саморазвитию; она требует новых знаний и вообще придает воспитанию совершенно другой вид; она требует установки идеалов, а их обоснование и утверждение дело нелегкое.

С требованием идеалосообразности воспитание вступает в совершенно новую сферу – общественную. До сих пор педагогический процесс стоял на личной почве, так как саморазвитие организма есть дело чисто личное. Но понятие усовершенствования личности; как и самой сущности воспитания, требует выхождения из личной точки зрения, пополнения ее и как будто бы даже оставления прежней основы и замены ее другой, более широкой. Идеала усовершенствования в самой воспитываемой или саморазвивающейся личности, по-видимому, не оказывается, так как в ней, напротив, есть недостатки, поэтому идеал, как нечто образцовое, более или менее совершенное, по-видимому, должен быть взят вне саморазвивающейся личности и внесен в нее. Идеал представляется до некоторой степени как нечто постороннее личности, хотя и указывает цель и образец усовершенствования ее. Так нов и оригинален элемент идеалосообразности. Откуда же взять идеал? Очевидно, его могут дать или отдельные личности, или собрания личностей и притом имея в виду интересы и благо других людей, а не только воспитываемой личности.

Ради чего общество каким бы то ни было путем и способом, хотя бы косвенно и отдаленно, будет вмешиваться в воспитание отдельной личности? Очевидно, в интересах общества. В противном случае пусть личность развивается как хочет и может. Кому какое до нее дело, если ее деятельность должна пройти вне общества и не затронуть общественных интересов? Но если воспитываемая личность со временем будет членом общества и деятелем в нем, если она свою судьбу свяжет в известной мере с судьбой общества, то последнему не безразлично, какова будет личность будущего гражданина и каков будет характер его деятельности. Таким образом, идеальность воспитания может только выражать связь воспитываемой личности с обществом и в сторону общественности, в ее интересах, направлять борьбу с недостатками личности и все ее развитие. Педагогическим идеалом не может быть лицо, отвергшееся мира, ушедшее в пустыню и старающееся как можно менее сообщаться с людьми. Люди, для которых высшая цель – личное спасение, личное благо, не могут считаться воплотителями педагогического идеала.

Таким образом, мы получаем две существенные черты педагогического процесса: саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу. Эти две черты находятся в тесной связи между собой и сливаются, собственно, в один поток развития личности. Помощь саморазвитию организма

воспитание должно оказывать не случайную, отрывочную, по временам и обстоятельствам, но постоянную, систематическую, продуманную.

Точно так же заботы об усовершенствовании личности не должны касаться одной какой-либо стороны, а обнимать всего человека. Усовершенствование личности может быть только в мере ее сил. Природные свойства людей различны; мера усовершенствования заключена в каждом человеке. Нельзя усовершенствованием сделать всех людей одинаковыми, привести их к одной и той же ступени развития и совершенства. Бесконечное разнообразие природных свойств указывает на бесконечное разнообразие приемов и результатов воспитания при одной общей цели и тех же главных задачах. Поэтому усовершенствование личности как характерную черту педагогического процесса не следует смешивать с такими определениями цели воспитания, по которым оно ставит своей задачей сделать человека совершенным, имея образец совершенства в отце небесном. Подобные задачи недостижимы, и о них вполне бесполезно говорить. Не совершенство человека, а усовершенствование личности в мере ее сил – вот в чем состоит характерная черта педагогического процесса, причем в случае самого блестящего выполнения этой задачи воспитываемая личность все же останется иногда весьма несовершенной, а всегда более или менее несовершенной. Совершенства во всяком случае не получится никогда. Когда педагогический процесс понимается как усовершенствование сил, органов и деятельностей – словом, всей личности, тогда необходимо дать себе ясный отчет о возможности усовершенствования, его фактической действительности и пределах.

Достижимы ли цели, поставленные педагогическому процессу? Может быть, они логически вытекают из современного состояния человеческой природы; может быть, педагогический процесс, исследуемый теоретически, нельзя иначе понять, как процесс усовершенствования личности; но при всем том, может быть, поставленные цели на практике недостижимы совсем или в большей части.

Тогда нечего о них много и говорить, так как педагогика не есть что-либо подобное чистой математике, могущей развиваться вне жизненных практических соображений. Педагогический процесс заключает в себе две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности. Что касается возможности и действительности осуществления первой цели, точнее, согласно вышеизложенному, отрицательной и положительной помощи саморазвитию, что составляет первые ступени усовершенствования личности, то в этом едва ли кто будет сомневаться: саморазвитие, несомненно, совершается; оно может встречать разнообразные препятствия, устранение которых, как и вообще уравнение пути саморазвития, помощь ему, не только желательны, но и вполне возможны, находятся во власти человека. Например, украинский философ-педагог Г.С. Сковорода, утверждавший, что сущность воспитания заключается в естественном саморазвитии организма, в то же время допускал помощь со стороны педагога этому саморазвитию. «От природы, яко матери, легесенько спеет наука собою. Сия есть всенародная учительница и единая. Сокола вскоре научишь летать, но не черепаху. Орла во мгновение научишь взирать на солнце и забавляться, но не сову... Всякое дело спеет, аще она путеводствует. Не мешай только ей, а если можешь, отвращай

препятствия и будь то дорогу ей очищай, во истину сама оно чисто и удачно совершит. Клубок сам собою поточится (покатится) с горы: отними только ему препятствующий претыкания камень. Не учи его катиться, а только помогай»[9]. Можно возбуждать вопрос о ближайшем определении смысла саморазвития, что оно заключается лишь в материальном, а не формальном саморазвитии; но в том ли или в другом виде саморазвитие признается и помощь ему допускается. Конечно, не все препятствия к правильному саморазвитию организма возможно бывает устранить: неблагоприятные свойства почвы и климата, крупные недостатки в государственно-общественном складе, бедность, невежество, предрассудки, дурное влияние окружающего общества – такие могучие препятствия, с которыми справиться нелегко; но во всяком случае систематическая помощь саморазвитию может быть оказана, и отрицательная и положительная, как, например, устранение неблагоприятных гигиенических условий и создание благоприятных, устранение дурного товарищества и подыскание хорошего, укрепление слабой памяти, развитие соответствующими упражнениями сообразительности, воли и т. п.

Серьезные сомнения могут быть предъявлены лишь относительно возможности осуществления второго свойства воспитания – всестороннего усовершенствования личности, понимаемого в тесном смысле как искоренение дурных свойств и насаждение новых, хороших. Достижима ли эта цель? Прежде всего нужно совсем оставить мысль, в прежнее время очень распространенную, о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразно поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество, создать новую породу отцов и матерей, с новыми свойствами. Лейбниц говорил: «Отдайте мне воспитание и, прежде чем пройдет одно столетие, я изменю лицо Европы». По мнению Локка, «из ста человек более девяноста хороши или дурны, полезны или вредны обществу вследствие воспитания, которое они получили, и именно от воспитания зависит большое различие, замечаемое между ними». К.А. Гельвеций утверждал, что «все люди родятся одинаковыми, с равными способностями и что единственно воспитание есть причина различий».

Подобных взглядов держались многие древние и новые писатели о воспитании. Но такие взгляды вполне ошибочны; ничего подобного сделать нельзя; в основе таких взглядов лежала весьма неудовлетворительная психология и очень несовершенное понятие о человеческом организме. Предполагали, что в природе человеческой нет ничего твердого и определенного, что из человека можно лепить все что угодно, что человек совсем подчиняется действующим на него влияниям и бывает таким, каковы эти влияния, образуется сообразно их характеру и свойствам. Подобные предположения совершенно ошибочны: дети суть саморазвивающиеся организмы, следующие в процессе саморазвития органическим законам. Прежде всего и больше всего человек есть то, что получается от процесса саморазвития. Далее, частная природа отдельных человеческих организмов определяется частной наследственностью, свойственной каждому человеку.

[9] Соч. Г. С. Сковороды, собранные и редактированные проф. Багалесм. Юбил. изд. (1795—1894), т. 7. (сб. Харьк. ист.-фил. общества). Харьков, 1894, с. 222.

Наряду с общечеловеческой природой у каждого есть еще наследственная природа, полученная от своих ближайших и отдаленных родичей и предков. Этой наследственной природой люди наиболее отличаются один от другого.

Наконец, воспитательное влияние на человека есть не единственное: параллельно с ним действуют на каждого человека два ряда могучих влияний, не только не уступающих воспитательному, но, вероятно, и превосходящих его: влияния внешней природы и человеческого общества, которые накладывают на развитие человека свою руку с первого момента его бытия. Поэтому о всемогуществе воспитания не может быть и речи. Вопрос о том, имеет ли оно какое-нибудь значение в деле искоренения дурных свойств и насаждения хороших наряду с такими могучими деятелями, как основные законы человеческого организма и развития, наследственные свойства, внешняя природа и человеческое общество? Припомним, сколько было примеров воспитания самого обдуманного и тщательного, но сопровождавшегося самыми плачевными результатами.

Во всяком случае воспитание есть сила, довольно глубоко действующая на физику и психику человека. Воспитание имеет дело с возрастами, наиболее поддающимися влиянию, наиболее легко заражаемыми. Это время стройки организма, развития, когда всякие влияния глубоко западают и оказывают продолжительное и сильное действие. Известно, что на дитя может сильно повлиять даже отдельное и случайное впечатление, которое не вытравить из детской души никакими средствами. А что сказать про систематическое воздействие в течение нескольких лет? Неужели столь продолжительное подчинение личности влиянию, последовательно направляемому, не может искоренить недостатка или привить новое ценное свойство? Между тем воспитание простирает свое влияние не только на целые годы, но и на целые периоды жизни человека, на целые возрасты: младенчество, детство, отрочество, юность. За такой длительный период воздействия обдуманное систематическое воспитание неужели не может сделать ничего серьезного для усовершенствования личности? Этого невозможно допустить. Воспитательные возрасты мягки и восприимчивы, а строго систематическая деятельность – великая сила. Воспитательные учреждения, школы суть как бы кухни души: в них заготовляется, сортируется и варится духовная пища. Если знать законы развития человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу, которая нужна данному организму, предлагать в надлежащем количестве, правильной смене и с надлежащей приправой.

Все это весьма важно. Поэтому обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей, в том числе воли, характера, сердца. О таком влиянии воспитания и свидетельствует опыт, свидетельствуют ежедневные наблюдения. Конечно, нередки примеры полной неуспешности, по-видимому, самого тщательного воспитания; но из сказанного видно, что воспитание – дело весьма сложное, которое может не удасться при значительных хлопотах. Нужно хорошо знать основные свойства человеческой природы и главнейшие условия ее развития; нужно быть

обстоятельно знакомым с частной наследственностью человека[10]. Недочеты в указанных знаниях легко могут привести к неудаче воспитания, во всем прочем весьма обдуманном и тщательно соображенном. Если указанные два условия выполнены, то, далее, другие деятели, влияющие на развитие человека, могут направлять путь воспитываемого не в ту сторону, в которую направляет воспитатель. Произойдет столкновение влияний: влияние общества может пересилить, ослабив значение педагогических внушений. Требовать, чтобы воспитание переделывало по-своему жизнь, руководило ею, нельзя. Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество за воспитанием. Во всяком случае их влияние друг на друга взаимное и перекрестное. Наконец, система педагогических воздействий может быть плохо продумана, а потому дать и плохие результаты. Время начала появления разных неблагоприятных свойств, когда бороться с ними наиболее легко, очень часто на практике пропускается, и воспитатель принимается за борьбу с недостатками тогда, когда бывает это поздно, когда недостатки оказываются уже очень сильными, вкоренившимися. Таким образом, неудачи воспитания могут иметь самые различные причины, иногда неодолимые, а иногда устранимые; но во всяком случае каждая личность может быть всесторонне усовершенствуема воспитанием в мере ее сил.

Для точного определения пределов усовершенствования личности педагогическим процессам нужно поставить и ответить на вопрос: может ли организм под влиянием продуманного и систематического воспитания вырабатывать в себе новые свойства, которых у него не было, и уничтожать те, которые были? Желательно приобрести какое-либо похвальное свойство, которого нет, и устранить имеющееся непохвальное: можно ли это сделать? Кто задавался такой задачей над самим собой или над каким-нибудь другим дитятей, тот знает, как это трудно. Унаследованное свойство есть природа субъекта; а природу гони в дверь – она влетит в окно. Обыкновенно свойство не уничтожается совсем, а только ослабевает, если на разрушение его направлены усилия воспитателя; при первой возможности оно всплывает снова на поверхность и расцветает пышно. Очевидно, для искоренения свойства недостаточно одного поколения; нужна борьба с нежелательным свойством в двух, в трех поколениях. Но во всяком случае ослабление недостатка – задача посильная.

То же самое следует сказать и о насаждении новых похвальных качеств: в одном поколении насаждение их дается с трудом, но совсем иное дело целый ряд поколений. В этом отношении мы имеем опыт, произведенный историей с целым человечеством: есть ли в роде человеческом такие свойства, которых прежде не было, которыми не владел первобытный человек? Такие свойства есть, именно: милосердие к врагу, справедливость, способность отвлеченного научного мышления, творчества, сдержанность в поведении. Этих свойств у первобытного человека, насколько мы его знаем, и в помине не было: все это свойства, созданные культурой, закрепившиеся повторением под влиянием изменившихся условий жизни и, наконец, сделавшиеся в некоторой мере наследственными.

[10] Более подробные доказательства этой мысли см. в нашей брошюре «О природе детей» (с. 27–43), в «Энциклопедии семейного воспитания», вып. 17.

Самое лучшее и самое сильное доказательство влиятельности педагогического процесса на усовершенствование личности в смысле насаждения новых свойств и искоренения недостатков есть влияние культуры на изменение человеческой природы. Воспитание есть деятельность культурная и возникло с первыми проблесками культуры; воспитание и культура действовали на человека постоянно совместно, и воспитательное влияние есть частичное культурное влияние. Кто не допускает, чтобы культура в целом дала человеку какие-либо новые свойства, которых прежде у него не было, и уничтожила или ослабила какие-либо присущие ему недостатки, того невозможно убедить никакими доводами во влиянии одного вида культурной деятельности, воспитания, на усовершенствование человеческой личности; кто же допускает влияние культуры в целом на человеческую природу, тот допустит и влияние педагогического процесса на усовершенствование личности.

Точно определить, до какого предела может простираться влияние воспитания и культуры на усовершенствование человеческой личности, в настоящее время невозможно за недостатком знаний даже по некоторым капитальным вопросам. Громадное большинство смотрит на старость с ее своеобразным перерождением и ослаблением органов как на естественное явление, неизбежное, физиологическое; а некоторые, как, например, И.И. Мечников, полагают, что современная болезненная старость есть явление патологическое, а не физиологическое, что нынешнее состояние старческого возраста может быть существенно изменено и улучшено, болезненные явления нынешней старости могут быть устранены. Точно так же страх смерти считается естественным явлением, а между тем и это естественное, по-видимому, чувство может быть, по мнению некоторых, устранено и заменено ему противоположным – естественным желанием смерти[11]. По самой своей сущности педагогия не может примкнуть к таким направлениям мысли, согласно которым человеческий организм представляется неизменным испокон веку, вечно тем же или только способным к ухудшению в силу греха, вредного действия культуры ит. п.; педагогия – естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основания рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причем культура понимается в своей сущности как добро, а не зло; педагогический процесс имеет своей целью создание идеального человека и человечества, и вся педагогия может быть рассматриваема с известной точки зрения, как приготовительница лучшего будущего, смотрящая постоянно вперед, в будущее, хотя при этом никогда, ни на один момент не теряющая из виду настоящего, которое по естественному порядку служит опорой и основанием будущего.

Усовершенствование личности может быть понимаемо в смысле гармонического развития, о котором, как о цели педагогического процесса, очень много говорится немецкими педагогами, иногда английскими, русскими и др. При исследовании указываемой цели воспитания необходимо определить, в чем заключается гармония развития, какой смысл придавать этому выражению.

[11] См.: Мечников И. Названное выше сочинение, гл. X и XI.

Гармония развития может быть понимаема в смысле равного развития всех сил духа и тела. Осуществление такой гармонии невозможно, так как у людей размер телесных и духовных сил неодинаков. Различные телесные органы по силе обыкновенно не равны один другому; энергия духовных процессов также неодинакова; наконец, силы телесные не равны силам духовным. Из такого природного неравенства сделать равное невозможно. Как ни уравнивай, все выйдет неравное, да и стремиться к уравнению опасно, так как этим легко нанести существенный вред талантливости и гениальности. Последние суть не что иное, как преобладающее развитие каких-либо отдельных свойств, следовательно, односторонности и неравенства. Равенство сил и энергии органов чуждо нашей природе: мы по самой натуре – существа неравные, и уравнять наши свойства, слабые вытянуть, а сильные подрезать, решительно невозможно; подрезывание сильных свойств и нежелательно. Пожалуй, может случиться, что сильные кое-как подрежешь, а слабых не вытянешь и останешься с одними слабыми. Очевидно, гармония развития может быть понимаема лишь в смысле не равного развития сил, а объединенного, связного развития, представляющего нечто целое при неравенстве сил, в котором одно – главное, а другое – второстепенное и подчиненное, одно – сильное, другое – слабое, но все соединенное, связанное, приложенное одно к другому, – словом, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время все вместе есть гармоническое.

При таком гармоническом развитии необходимо определить наперед, какие стороны и свойства в человеке главные и какие второстепенные, что в человеке должно задавать тон, на котором должна основываться гармония, и что должно составить лишь дополнительные аккорды. Другими словами, нужно определить, в каком соотношении должны быть развиты телесные и духовные силы человека и в какой пропорции отдельные физические органы и духовные процессы. Нужно заметить, что в таком исследовании встретится много трудностей и спорных вопросов. Чаще всего желаемая гармония устанавливается с помощью нравственного элемента: он делает музыку, т. е. задает тон всему развитию, все объединяет. Высшая цель воспитания указывается в воспитании нравственном, в воспитании нравственного характера, все же прочее должно подчиняться этой наивысшей цели.

Ценя высоко нравственность для развития жизни, мы тем не менее не можем не признать подобного взгляда на воспитание узким. Нравственные отношения очень важны; но в человеке есть еще телесные силы и телесные потребности, умственные процессы, эстетическая потребность. В каком отношении все эти интересы и потребности должны находиться к нравственным? В какой мере зависеть от них, подчиняться им? Легко с рассматриваемой точки зрения умалить значение интересов, не имеющих прямого нравственного характера, принизить их и таким образом придать односторонность всему развитие организма. Так часто и бывало; нередко говаривали: был бы человек нравственно хорош, а познания, умственное развитие, эстетика, физическая ловкость – все это пустяки. Такое развитие организма нельзя признать ни достаточно широким, ни достаточно правильным.

При определении воспитания как гармонического развития остается неясным отношение воспитания к недостаткам, к дисгармонии в строении и отправлениях человека: входят они в гармонию или нет? Нужно с ними бороться или не нужно? Если не нужно, если недостатки человека составляют гармонию, то каждый здравомыслящий человек скажет: бог с ней, с такой гармонией. Лучше без гармонии, но и без недостатков. Предоставлять плевелам свободный рост в видах гармонии никак невозможно. Если же с недостатками необходимо бороться, то это дело нужно вести серьезно. Оно потребует много хлопот и даст всему воспитанию особый вид. Тогда усовершенствование личности и всестороннее ее развитие выдвинутся на первый план, а гармония развития сделается не главным, а лишь добавочным понятием к понятию усовершенствования.

Из определения цели воспитания как гармонического развития мы можем извлечь лишь один результат: педагогический процесс должен быть связным, объединенным. Борьба с недостатками и насаждение похвальных качеств должны совершаться в свете известного идеала; при заботах о всестороннем развитии и усовершенствовании личности стороны более важные должны и внимания. Привлекать больше, а менее важные – меньше. При изложенном понимании задач воспитания основные его элементы – саморазвитие и усовершенствование по идеалу – могут показаться несогласными между собой. Саморазвитие – это нечто свое, личное, свободное, а усовершенствование – что-то чужое, внешнее, принудительное. Не противоречат ли эти два начала одно другому?

Усовершенствование не чуждо саморазвитию: саморазвиваясь, организм совершенствуется, делается сильнее, крепче, лучше. Чтобы жить в известной среде, в известных условиях, нужно к ним приспособляться. Результатом такого приспособления будет выживание сильнейших и гибель слабых, неприспособившихся, что в конце концов дает улучшение организма. К подобному же усовершенствованию организма стремится и воспитание. Разница между усовершенствованием, достигаемым путем саморазвития, и усовершенствованием, достигаемым путем воспитания, заключается в том, что первое есть результат необходимости существования организма во внешней физической среде, а второе есть результат необходимости существования организма в общественной среде. По сущности же они сходны.

Далее, усовершенствование личности, в частности борьбу с недостатками, не нужно представлять себе в виде физической борьбы и физического уничтожения, что тут что-то вырывают, выдергивают, топчут, режут, – словом, производят какое-то насилие над личностью; дело здесь происходит иначе. Духовный недостаток можно искоренять лишь его неупражнением при одновременном упражнении хороших свойств. Запретить проявляться недостатку нельзя: он есть свойство организма, а потому будет проявляться; как-нибудь сразу его уничтожить тоже нельзя: нет к тому никаких средств. Поэтому ничего более не остается, как постепенно ослаблять его и таким путем мало-помалу приводить его к уничтожению, Как ослаблять недостаток? Для этого есть только одно средство – не упражнять недостатка, так устроить всю обстановку личности, чтобы недостатку не было практики, чтобы в нем не было нужды, чтобы он не вызывался к дея-

тельности. Наоборот, нужно постоянно возбуждать, развивать и укреплять хорошие свойства и их силой заглушать недостаток. Нужно искоренять недостаток измором, а воспитываемой личности разъяснять его вред, нецелесообразность, внушать необходимость сдерживания при случайном возбуждении недостатка к деятельности, при возникновении порочного желания. Сдерживание вообще есть одно из необходимых свойств саморазвития организма.

Таким образом, в усовершенствовании личности не окажется противоречия саморазвитию организма: усовершенствование будет продолжением и завершением саморазвития, а борьба с недостатками явится лишь направлением в процессе саморазвития. Воспитываемая личность будет представлять собой совершенно однородное явление саморазвивающегося организма или без помощи со стороны, или же с помощью. Но в последнем случае это будет все же саморазвитие, а не что-либо другое, не какое-либо иное явление совершенно особенного класса; усовершенствование будет доставлением личности того, что ей нужно, что составляет ее потребность, но чего у нее нет; одна часть свойств личности (хорошие свойства) будет развиваться и крепнуть за счет другой части свойств (дурных). Конечно, нужно признать, что всякого рода принудительные образовательные системы возникают также из стремления усовершенствовать воспитываемых, но это стремление понимается чрезвычайно узко и неправильно. Нельзя усовершенствовать, подавляя саморазвитие – основу и сущность всего воспитания; нельзя вырастить на дереве хорошие плоды, засушив и заморозив его корень. Корень, основа усовершенствования личности, есть саморазвитие организма, к нему должно быть привязываемо все в воспитании. Усовершенствование есть работа для личности, для ее блага, работа на основании ее свойств и в меру ее сил, а не стремление превратить личность во что угодно, не воздушное построение, не желающее знать личности, считаться с ее свойствами и подходящее к ней с наперед составленными шаблонами и схемами, чтобы наложить на нее какую-то уже давным-давно заготовленную печать. Самое понятие о совершенно идеальном человеке и деятеле может получиться лишь при внимательном рассматривании и изучении свойств человеческой природы, того, что она может и чего не может, в чем состоят ее главнейшие стремления. Основой идеала все же остается человеческая природа, хотя и рассматриваемая в связи с обществом.

Можно сказать: как-никак, но между указанными основными элементами педагогического процесса есть значительное различие. Один элемент – личный, а другой – общественный; один – эгоистический, а другой – альтруистический; один почерпается из антропологии, а другой – из социологии. Конечно, различие между ними существует, и различие довольно значительное; но между этими элементами нет противоречия, а есть дополнение одного другим. Без личного элемента педагогический процесс невозможен. Организм может развиваться лишь по законам своего существа. Притом все мы будем жить один раз, а не двадцать; как же выкинуть личный элемент? И добродетель совсем не заключается в пренебрежении своей личностью. С другой стороны, человек есть общественное существо и лишь в обществе сполна раскрываетсвою природу.

Влияние общества на строение и деятельность личности громадно. Без языка, без религии, без общественно-государственного быта, без нравственности

– что такое личность? А между тем все перечисленные явления возможны только в обществе. Если общественность справедливо до известной степени рассматривать как развитие индивидуальностей, столкновение, связь и отношения отдельных личностей, если в известной мере справедливо, что все их отношения суть отношения единиц и все общественные отношения суть сложение и сочетание интересов отдельных лиц и групп личностей, то точно так же справедливо до известной степени обратное утверждение, что личность есть создание общества, что добрая половина личности состоит из общественных продуктов.

Общественность не есть что-либо чуждое человеку, а есть сам человек, сама личность. Даже отделяясь от людей, уединяясь, человек постоянно думает и мечтает о людях, вспоминает былое, создает в своем уме лучшее будущее с другими людьми. Физически человек может отделиться от других людей, но уединиться от них духовно не может: он умственно живет постоянно в обществе. Общество – это часть его самого: в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него. Таким образом, индивидуальный и социальный элементы педагогического процесса несомненно различны; но столь же несомненно, что они не противоречат один другому, а дополняются взаимно, причем ни один из этих элементов не может быть устранен из педагогического процесса, а вместе взятые они составляют одно органическое и гармоническое целое.

На основании всего сказанного воспитание может быть определено так: оно есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу. Так как систематическая помощь саморазвитию организма имеет целью не только собственно развитие, но и улучшение организма, то, очевидно, эта деятельность совпадает со всесторонним усовершенствованием личности, а сообразное с идеалом усовершенствование личности может быть только всесторонним, так как идеал есть совокупность свойств, а не одно свойство. Поэтому короче сущность воспитания и образования может быть определена так: педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934)

Станислав Теофилович Шацкий – российский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания.

Родился в Смоленской губернии, в дворянской семье. В 1885 году поступил в 6-ю Московскую гимназию, считавшуюся на то время одной из лучших в Москве. В 1893 году, С.Т. Шацкий поступил в Московский университет (сначала на механико-математический факультет, после переходит на медицинский факультет), затем перевелся в Петровскую (сейчас Тимирязевскую) сельскохозяйственную Академию. В1905 году он ушел, не окончив её, несмотря на очевидные успехи и приглашения заняться научной деятельностью. Параллельно, в 1899–1901 годах занимался в Московской Консерватории по классу вокала у педагога У. Мазетти. Успехи были настолько велики, что, хотя он и не окончил Консерваторию, его пригласили в оперную группу Большого театра. Но его привлекало иное – педагогика.

Именно с именем С.Т. Шацкого связано возникновение первых внешкольных учреждений для детей в России. Созданные им совместно с А.У. Зеленко в 1905 г. в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи детские клубы и детский сад носили общее название «Дневной приют для приходящих детей». К весне 1906 года приют посещали около 150 детей. При приюте были открыты мастерские (слесарная, столярная, швейная). На базе приюта было организовано культурно-просветительное общество «Сетлемент». Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетлементов – поселений культурных интеллигентных людей среди бедных слоев населения для проведения просветительской работы. Общество «Сетлемент», созданное С.Т. Шацким, А.У. Зеленко и другими педагогами, ставило главной целью удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишённой возможности получить школьное образование. Педагоги давали концерты, занимались литературной работой и вовлекали в творческую деятельность всё большее количество детей. Они организовывали походы в театры, музеи, картинные галереи, вывозили детей из бедных кварталов на природу. Руководители «Сетлмента» стремились, чтобы его члены были не просто посетителями, а инициативными и активными участниками общего дела. В этот период С.Т. Шацкий решает, что в системе воспитания должна присутствовать народная основа и семейные ценности: трудолюбие, взаимопомощь, доброта. За три года работы комплекса педагоги разработали свою оригинальную систему воспитания детей, получившую блестящее практическое воплощение. Эта система базировалась на постоянном творчестве учителей и учащихся, причём в процессе творческой работы учителя отмечали, что они сами развивались под влиянием творчества детского коллектива. Помимо детского сада и детских клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу.

Общество вело культурно-просветительскую работу и среди взрослого населения. Практическая работа с детьми основывалась на педагогической концепции, которую разрабатывали члены общества. Эта концепция исходила из необходимости создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. В обучении упор был сделан на усвоении практически значимых для жизни детей знаний. Отношения между педагогами и детьми понимались как отношения между старшими и младшими товарищами. Большое значение придавалось воспитанию у детей чувства товарищества, солидарности, коллективизма. Необычным явлением для педагогической практики того времени была организация детского самоуправления.

В 1908 году общество было закрыто по распоряжению правительства, которое увидело в его деятельности попытку проведения социализма среди маленьких детей, а С.Т. Шацкий на некоторое время уехал за границу. В 1909 году педагог-новатор возобновляет работу в новом, организованном им обществе «Детский труд и отдых», которое было разрешено официально. В уставе общества было записано, что с детьми должны вестись физкультурная и спортивная работа, проводиться занятия ручным, трудом декламацией, музыкой и пением. Организовываются экскурсии, концерты и спектакли с участием детей, создаются детские библиотеки, бесплатные амбулатории для детей. То есть занятия оставались в основном те же, но не раскрывались принципы их организации: самоуправление, самодеятельность. Труд воспитателей оставался неоплачиваемым, а содержалось общество на частные взносы и пожертвования. Работать приходилось в условиях тайного и явного полицейского надзора, часто проводились обыски, угроза закрытия висела над учреждением.

Летом 1909 г. С.Т. Шацкий вновь уехал за границу для изучения зарубежного педагогического опыта. Он побывал в Дании, Швеции, Норвегии. Вернувшись, С.Т. Шацкий с коллегами обратились, через прессу и публичные выступления к населению Москвы с призывом поддержать «Детский труд и отдых». И, наконец, в 1911 году появилась возможность организовать, давно задуманную им детскую сельскохозяйственную колонию. В статье «Не пугайте детей», задолго до создания колонии С.Т. Шацкий отмечал, что школа должна быть связана с жизнью в деревне на научных основаниях. Помещица М.К. Морозова выделила безвозмездно землю в Калужской губернии (ныне город Обнинск) и средства на постройку и оборудование колонии. Колония получила название «Бодрая жизнь». О ней он в соавторстве с супругой В.Н. Шацкой в последствии ярко и увлекательно он написал в одноимённой книге «Начатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей – надо лишь создать для проявления её подходящие условия».

В колонии вводятся детский труд, наблюдения за природой, научные занятия, художественное творчество, игры, начала самоуправления. С.Т. Шацкий мечтал о создании сети подобных «Бодрых жизней», где воспитывались бы высококультурные рабочие люди, новое поколение трудовой интеллигенции.

В 1914–1915 гг. он приступает к реализации плана по созданию детского опытно-показательного учреждения (опытной станции), где решались две задачи

– отработка воспитательной системы и практическое обучение молодых педагогов. Удалось получить субсидию от городской Думы и Министерства народного просвещения. На полученные средства возле села Белкино, недалеко от «Бодрой жизни» организуется опытная станция. Её задачи: создание сети воспитательных учреждений – ясли, детский сад, начальная и дополнительная школы, курсы для взрослого населения («высшая крестьянская школа»), мастерские, библиотеки, местный музей, открытие кооперативных крестьянских учреждений, народного дома. А также организация профессиональной помощи агронома, врача, ветеринара, юриста; здесь предполагалось испытывать и проверять методы земской работы. По существу это был проект социального преобразования деревни. Но до 1917 года удалось сделать только первые шаги по воплощению этого грандиозного плана.

Октябрь 1917 года первоначально вызвал у С.Т. Шацкого глубокие сомнения. Взгляды «большевиков» казались ему слишком радикальными, и поначалу он отверг предложение А.В. Луначарского войти в руководство Наркомпросом. Но вскоре С.Т. Шацкий меняет свою позицию, так как новая власть даёт ему возможность реализовать свои планы относительно опытной станции. И с 1919 г. по 1932 г. по предложению А.В. Луначарского он руководит работой первой опытной станции по народному образованию. В мае 1919 года он устраивает на основе учреждений общества «Детский труд и отдых» опытно-показательные учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР, которые составили Первую опытную станцию по народному образованию. Сельское отделение станции в Калужской губернии включало 13 школ первой ступени, школу второй ступени и четыре детских сада. Задачи методического центра отделения выполняла колония «Бодрая жизнь». Городское отделение станции в Москве объединяло детский сад и школы первой и второй ступени. В состав станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей. Опытная станция вела работу с детьми, устраивала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью. По образцу Первой опытной станции были созданы и другие опытные станции Наркомпроса, которые просуществовали до 1936 года.

Сам С.Т. Шацкий продолжал развивать свои, еще дореволюционные идеи, связанные с проблемами организации жизни детей во всей ее многообразности, придания общественно-полезной направленности деятельности детей, значимой для них самих. Он полагал, что построение всего воспитательно-образовательного процесса должно учитывать личный опыт детей. «Настоящее воспитание дает сама жизнь», – утверждал С.Т. Шацкий. Школа же создает социальную среду, организует жизнь детей, развивая в них потребности и способности, создает условия для разумной жизни детей.

В основу деятельности «Станции» был положен главный принцип советской педагогики 20-х гг. – связь школы и воспитания с жизнью, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. С.Т. Шацкий понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из их физического ро-

ста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни. Считал, что соединение обучения с производительным трудом необходимо, оно делает процесс овладения знанием более осмысленным. На станции осуществлялась интересная идея: воспитывая детей, одновременно воздействовать на взрослое население. Детский коллектив и жители района находились в постоянном сотрудничестве. Дети активно участвовали в работе по улучшению жизни в окружающей социальной среде. Опыт такого участия изложен С.Т. Шацким в его работе «Деревенские дети и работа с ними». В работе с детьми он предлагал идти от того, что рядом с ними, от семьи, дома, школы к более широким и дальним перспективам, к обществу, в конечном счете, участвуя в его преобразовании. Организацией трудового воспитания вместе с С.Т. Шацкими занимаются А.У. Зеленко, М.Н. Скаткин, А.А. Миленчук. Все осуществлялось под лозунгом: «Жизнь должна быть деятельной!». Виды труда детей: самообслуживание, общественно-пропагандистская работа среди населения, занятия по труду в школе, мастерской, сельскохозяйственный труд и др. Опыт трудового воспитания, проводимого С.Т. Шацким, и его коллегами представляет исключительную ценность. Успешная попытка организации общественно полезного труда соединения его с потребностями жизни разительно отличает трудовую деятельность школьников тех лет, от системы трудового воспитания и обучения в общеобразовательной школе всех последующих десятилетий. Важной составной частью воспитательной работы в детских учреждениях он считали развитие у детей эстетического начала, чем успешно занимались педагоги

Он боролся против тех педагогов, которые стремились создать новую науку о ребенке без опоры на опытную и экспериментальную работу. Выступая в 1928 году на дискуссии о предмете и задачах педагогики, он упрекал В.Н. Шульгина, А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова в том, что их труды оторваны от практики, что они внедряют в педагогику методы кабинетной работы. Однако сам С.Т. Шацкий не избежал обвинений в том, что стоит в стороне от марксистской теоретической педагогики. Его называли «толстовцем», «аполитичным интеллигентом» и т. д. А.В. Луначарский критиковал его за «фермерскую» педагогику и даже назвал его работу «шацкизмом», хотя сам отзывался о нём как о «блестящем» педагоге.

С.Т. Шацкий организовал научную школу, которую представляли А.А. Фортунатов, М.Н. Скаткин, Л.К. Шлегер, В.Н. Шацкая и др. Примечательно, что ставший известным академиком АПН СССР М.Н. Скаткин, также как и сам С.Т. Шацкий, не имел диплома о высшем образовании. С.Т. Шацкий внёс значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной работы. Под руководством С.Т. Шацкого были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос.

В начале 30-х годов началась кампания по уничтожению и изгнанию старой интеллигенции, были репрессированы и объявлены врагами народа многие друзья и единомышленники С.Т. Шацкого. Отстранён от должности нарком А.В. Луначарский. Учебно-экспериментальная работа 20-х годов была признана вредной и ошибочной, запрещены все поиски новых методов обучения и воспитания детей.

В 1932 году С.Т. Шацкий покинул опытную станцию. Так власти устранили его от практической деятельности. Он был назначен руководителем Центральной педагогической лабораторией и временно директором Московской консерватории, где впервые создал кафедру педагогики. В августе 1932 года в Московской консерватории, по инициативе С.Т. Шацкого и профессора А.Б. Гольденвейзера было создано Детское отделение для подготовки способных учеников к поступлению в музыкальный вуз – будущая центральная музыкальная школа.

В 1934 г. С.Т.Шацкий узнаёт, что на него заведено «персональное дело» по подозрению в связях с «врагами народа», что, по-видимому, и послужило причиной его скоропостижной смерти в возрасте 56-ти лет. Он умер в Москве 30 ноября 1934 года, похоронен на новом Донском кладбище. Несколько десятилетий имя С.Т. Шацкого было забыто советской педагогикой. Интерес к его работам и идеям возродился в начале 60-х годов.

Педагогические сочинения. Т. 3. – 1964.

Лекция третья

...Вы всегда можете констатировать, что за изменением среды следует изменение вашего поведения. Если в этом изменении окружающей среды вы наблюдаете известную последовательность, систематичность, устойчивость, если эта среда построена организованно, то тогда и в вашем организме получается соответствующая реакция, вы несколько по-другому организуете ваше поведение, т. е. если в окружающей среде есть порядок, система, направление, то и у вас сообразно этому последовательно изменяется ваше поведение.

Это, товарищи, надо очень хорошо понять, потому что это есть основной педагогический факт, над которым надо основательно подумать. Можно ли нам, педагогам, обойтись без изучения той среды, в которой происходят важные для нашей жизни изменения? Ясно, что без анализа среды, а также без анализа в основном деятельности самого организма мы обойтись не можем. На основании этих соображений мы могли бы разобраться в вопросе, какая существует разница между старой педагогикой и новой. Что больше всего принимала во внимание старая педагогика? Старая педагогика прежде всего говорила о тех свойствах, которые коренились в человеке; было такое убеждение, что человек растет, совершенствуется, и те отличия, которые есть в его характере, они ему присущи, то есть старая педагогика говорила, что процесс воспитания – это есть процесс воздействия одного человека на другого.

Можем ли мы отрицать такое воздействие? Нет, не можем; до некоторой степени это есть воздействие среды. Здесь происходит такой процесс: человек, желающий действовать на другого, концентрирует все влияние среды в своей личности, а затем действует на другого человека. Например, я хочу с вами разговаривать, хочу вас в чем-нибудь убедить, вы – студент, я – преподаватель: в разговоре с вами я выдвигаю некоторые аргументы, но являются ли они моими или я их собрал? Если я вам буду говорить, что ваше поведение должно быть общественным, будет ли здесь мой личный вывод? Конечно, нет. Вы представляете себе, что за моей спиной стоит среда, страна со всей своей жизнью, которая

и дает мне этот материал; я этот материал собираю, выбираю из него наиболее подходящее и предлагаю вам. Если мы будем говорить о вашем поведении, о поведении студента, то и вы собираете все то, что идет от среды, вы являетесь, хотите вы этого или нет, представителем этой среды.

Может быть, вы читали странички из биографии Владимира Ильича Ленина – там подчеркивается, как Ленин, когда разговаривал с крестьянином или рабочим, (тщательно следил за мнениями, отражающими настроения трудящихся масс]. Если я беседую с человеком как с личностью, разбираюсь в том, хорош он или плох, то тут особенных выводов не будет; если же человек, с которым я беседую, является представителем класса и высказывает не свое, а то, что он впитал от окружающей среды, то здесь уже можно сделать некоторые выводы, но это не так-то про- сто, и бывает чрезвычайно трудно разобрать, что исходит от самого человека и что идет от тех условий, в которых он живет. Вы, наверное, слышали о свободном воспитании, которое стояло на той точке зрения, что среда ничего не значит, что существует только личность, которая должна входить в общение с другими и помогать им развиваться; говорилось о том, что каждая личность развивается на основе того, что в ней заложено. Эта личность, этот человек высказывает свои пожелания, обнаруживает свои известные интересы, но тут является вопрос, сам ли он говорит или он говорит, отражая нечто из той среды, в которой он вращается и живет.

Если мы будем рассматривать вопрос с этой точки зрения, то надо сказать, что все слова, вкусы, привычки являются отражением той среды, в которой человек живет. Говоря о дурных качествах человека, о его дурных привычках, было бы неправильным начинать борьбу с самим человеком, так как на него определенным образом действует окружающая среда.

Как же быть? Весь вопрос сводится к тому, что если вы видите дурное в целом ряде людей, то вы должны искать причину в обществе и все ваше внимание должно быть направлено на то, чтобы изменить это общество, заняться общественной работой. Разумно действующий учитель не может не быть общественно настроенным человеком; он должен внести свою долю в окружающую среду; поэтому для нас исследование причин всяких неправильностей, которые называются злом в обществе, исследование всех дурных привычек, которые мы наблюдаем в детях, – это исследование мы должны постоянно ставить перед собой как одну из основных задач. Мы должны исследовать, почему происходит зло в обществе, потому что эти неправильности тяжко отзываются на каждом человеке...

Мы должны приучать себя рассматривать целый ряд явлений, которые нас окружают, с педагогической точки зрения, поскольку сейчас вводится в жизнь много нового, поскольку от этого будет за- висеть направление нашей педагогики, в которой нам с вами придется принимать практическое участие. Я бы хотел здесь до некоторой степени заняться исследованием этого вопроса. Права Надежда Константиновна Крупская, которая сказала: «Я считаю, что каждый искренний педагог, который хорошо разбирается в своем деле, должен быть коммунистом». Думаю, что это правильно. Если серьезно вглядеться в те проблемы, над которыми мы работаем, то мы должны решить этот вопрос только так, то

есть мы должны присоединиться к тем, которые поставили себе эти определенные задачи и их разрешают. Только тогда, товарищи, когда мы будем знать, в чем заключается сущность жизненной организации всякого отдельного человека – ребенка, взрослого или подростка, – когда мы будем знать те условия, которые являются типичными для данной общественной среды, когда мы поймем самую суть этих взаимоотношений между окружающей средой и нами, только тогда мы сможем понять весь процесс воспитания. Нам необходимо изучить среду, нам необходимо знать ее специфическое воздействие на наш организм и изменение нашего поведения, например свет действует иначе, чем тепло, и жилище действует по-другому, чем одежда и пища.

Возьмем теперь самого ребенка как чувствующий организм и рассмотрим так называемые «капризы» ребенка. Обычно маленький ребенок чувствует, что если он начинает кричать, то к нему кто-то подходит и делает ему что-то приятное; как только закричал, сейчас же получается освобождение от всяких неприятных вещей, и в конце концов он начинает питаться. Таким образом, ребенок получает известные навыки поведения – если хочешь есть, то надо кричать. Затем он чувствует, что можно даже и не кричать, а нужно только сделать гримасу, состроить печальную физиономию, и получится тот же результат. Ребенок становится «анархистом»; он требователен, он ни с кем не считается, и в конце концов получается эгоцентризм, то есть .ребенок чувствует себя в центре всего мира. Такое чувство появляется у ребенка благодаря взрослым окружающим его людям, которые сами создают такую обстановку, что ребенок отделяет себя от окружающего мира, становясь в центре его. Можно сказать, что это есть важнейший признак буржуазного воспитания.

Такое же состояние очень часто переживаете и вы Часто вы бываете очень заняты своими переживаниями и чувствуете себя в центре всего Мира. Ваши переживания кажутся вам очень важными, а в сущности вы иногда переживаете пустяки, которые все же заставляют вас мучиться... Если мы возьмем самое обыкновенное педагогическое понятие «дежурный», то увидим, что в буржуазном смысле – это значит помощник учителя, ученик, который помогает учителю наводить порядок, а в нашем смысле дежурный – это есть организатор, который берется устранить известные трения. Надо сказать, что буржуазное общество не может жить без трений, потому что там масса противоречий, потому что оно все построено на противоречии.

От наших преподавателей мы часто слышим, что в школе надо учить, а воспитывать не надо, так как на это не хватает времени. Тут у нас является такой вопрос: а работаем ли мы над выработкой более совершенных методов преподавания, благодаря которым на ту же работу потребуется времени гораздо меньше? Этому вопросу мы должны уделить серьезное внимание, чтобы иметь возможность создать более совершенные способы занятий и тем самым сделать их воспитывающими; мы должны стремиться к тому, чтобы эти занятия были проникнуты внутренней ценностью и для ребенка, и для всей школы, и для всего общества. Конечно, при плохой технике, при несовершенных методах преподавания масса времени тратится совершенно напрасно.

Сейчас мы как раз этот вопрос и поднимаем, считая, что дидактика и инструктаж сильно облегчат нам процесс преподавания и освободят время. Я думаю, что сейчас перед всеми педагогами мы должны поставить такую задачу: выяснение основ буржуазного и социалистического воспитания... Мы должны поставить наше воспитание так, что бы оно шло по нашему социалистическому пути, а не по пути буржуазному.

Лекция четвертая

Теперь мы перейдем к следующему ряду факторов, которые имеют исключительно большое влияние на организацию устойчивых форм поведения человека: это труд, материал и инструменты, которые нужны человеку для того, чтобы он фактически мог осуществлять наиболее целесообразно свою работу и получать здесь соответствующие результаты.

В процессе труда мы имеем самый разнообразный материал, который подвергается обработке, или, иными словами, когда материал подвергается обработке, мы осуществляем процесс труда. Такое изменение всякого природного материала для удовлетворения наших потребностей мы можем осуществлять рукой невооруженной или же рукой, которую мы вооружаем. Известно, что все материалы отличаются друг от друга и человек эти материалы исследует...

Можем ли мы» подметить процесс самого первичного исследования материалов? На ком мы это наблюдаем? Студенты. На ребенке. С.Т. Шацкий. Правильно. С какой же точки зрения производит он это исследование? Для чего он это делает?...

Студенты. 1) Для игры. 2) Для изучения пищи.

С.Т. Шацкий. Маленький ребенок прежде всего сует предмет в рот, но все же это есть исследование, и мы знаем, что ребенок не может не исследовать, потому что он хочет. Исходя отсюда, он все вещи делит на две группы: съедобные и несъедобные. С этой точки зрения он рассматривает и свою мать, которая является для него существом, доставляющим ему наиболее подходящую пищу, наиболее совершенную, которую никакая химия создать не может; поэтому ясно, что по отношению к этому аппарату, доставляющему пищу, – матери – он обнаруживает большую привязанность, у него есть известная направленность к этому существу. Дальше ребенок начинает исследовать свойства окружающих его предметов, и не только мертвой природы, но и свойства живых существ; он начинает изучать, что является для него опасным и неопасным.

Итак, первое исследование ребенка есть исследование пищевое, это есть инстинкт, безусловный рефлекс, который вырабатывался в течение целого ряда поколений и имеет для ребенка огромное значение. Профессор И.П. Павлов говорит еще об ориентировочном рефлексе, или, другими словами, рефлексе «что такое?».

Когда человек хочет удовлетворить свои потребности, он ищет разнообразные материалы, изучает их свойства и соображает, как можно этот материал употребить, что подходит для жилища, что для пищи и что для одежды, одним словом, он старается устроить свою собственную жизнь наиболее удобно, а знакомясь со свойствами материала, он невольно вырабатывает в себе и некоторые

способы обращения с ним. Товарищи дошкольницы хорошо это знают, потому что им как раз приходится иметь дело с этим материалом, например с глиной, песком и так далее. Если вы возьмете песок, то для того, чтобы с ним действовать, чтобы придать ему ту или иную форму, нужно знать его свойства, то есть, что он пересыпается и из него нельзя построить стенок; следовательно, вам нужен тот материал, который сохранял бы те формы, которые вы ему придали; тогда вы делаете с песком некоторый эксперимент: вы смачиваете его водой, благодаря чему сцепление частиц усиливается и является возможность придать песку ту или другую форму.

Итак, предположим, что благодаря воде стенки песка приобрели новое свойство и теперь стоят, но оказывается, что когда вода из песка испарится, то стенки падают. Тогда в нашем распоряжении имеется другой материал – глина, которая от высыхания не рассыпается. Сухая глина – это порошок; если ее смочить водой, то частицы глины сцепляются, а когда глина высыхает, то становится твердой; таким образом, этот материал может быть скорее приспособлен для постройки, так как является более устойчивым, но он слишком хрупкий и легко ломается, а есть такой материал, который обладает более подходящими для наших целей свойствами, например дерево, из которого мы имеем возможность делать палки, дощечки, мы можем его ломать, и, таким образом, этот материал очень удобен для укрепления целого ряда построек, но все же и свойства дерева являются ограниченными и в случае необходимости можно найти более подходящий материал, например металл, проволоку.

Все эти свойства материалов: гибкость, твердость, устойчивость – практически изучаются, и на основании этого изучения ребенок или взрослый начинает действовать. Значит, свойство материала имеет очень большое значение для организаций нашего поведения с этим материалом, и эти свойства вы должны знать. Когда же мне приходилось наблюдать взрослых людей, работающих с материалом, то я видел, что они не знают этих свойств или знают их только приблизительно, а поэтому хорошо бы было, например, дошкольникам преподать некоторые главы из товароведения о свойствах материалов; хорошо бы было прочитать несколько лекций о песке, о его свойствах, о значении крупного и мелкого песка – все это должно лечь в основу тех работ, которые производят дети с песком.

При обработке материала человек ставит себе какую-нибудь цель. Так, например, если мы возьмем кусок железа, то что мы можем из него сделать? Мы можем воспользоваться его свойством ковкости, его способностью под влиянием сильного жара приходить в мягкое состояние, как глина, что дает нам возможность сделать из него нож, долото, топор, пилу и так далее, значит, у нас есть цель – придать этому материалу ту или другую форму. Итак, у нас имеются два момента: 1) познание свойств, которое нужно нам для основных способов обращения с материалом, и 2) цель.

Тут у нас возникает такой педагогический вопрос: можно ли при помощи материала воспитывать человека? Конечно, человек, окруженный самыми разнообразными материалами, начинает их исследовать, приобретая здесь какие-то навыки; у него появляются мысли, и я бы сказал, что, поскольку у человека есть большая нужда, он напряженнейшим образом изучает все то, что его окружает,

проявляя здесь большое творчество, большую любознательность, – он весь наполнен этим процессом. Когда же он приобретает всю ту основную сумму навыков, которыми обладает общество, то тогда он перестает этим делом заниматься. Мы знаем, что приблизительно такой период наступает в 12 лет, и в эти годы нам уже приходится ребенка тянуть, чтобы развить его дальше. Например, в крестьянской среде двенадцатилетний мальчик знает уже все виды деревенского труда, он всем овладел, и у него только не хватает сил для выполнения этих работ. Поэтому раньше наши крестьяне если только чуть-чуть научались грамоте, то этим и удовлетворялись. Теперь же мы видим, что срок пребывания детей в школе увеличивается, а это значит, что увеличивается необходимость приложения этих знаний к жизни, увеличивается необходимость образования.

Таким образом, мы могли бы считать, что подбор материала, познание свойств этого материала есть чрезвычайно важная часть нашего образования. Я уверен, что если сделать вам такой «материальный» экзамен, например, относительно дерева, лампочек, штукатурки и вообще всего того, что нас окружает, то, конечно, вы провалитесь. Нашему учителю необходимо знать товароведение, необходимо знать свойства материалов, потому что он постоянно с этими материалами встречается, и поскольку он не знает их свойств или даже имеет об этом неправильное представление, его воспитание является однобоким.

В крестьянской среде мы часто замечаем, что часто люди совершенно не ценят свой труд, и нередко нам приходится слышать такие разговоры: «Что дома стоит прокормить ребенка? Да ничего не стоит, – все – свое». Крестьяне в это время как-то забывают о том, что, например, выращивание ржи на поле требует известного количества сил и человека, и лошади и в конце концов стоит некоторых денег. То же самое можно сказать и относительно материала. Поскольку у крестьянина есть зерно или сено, он привыкает обращаться с материалом небрежно; вопросы хранения этого материала и ухода за ним организованы очень плохо, техника здесь чрезвычайно слаба...

А что касается общественного материала, то тут эта небрежность проявляется с еще большей силой, и существует даже определенное мнение, что общественный материал можно... растаскивать. Вот такое небрежное отношение к материалу воспитывается и в наших детях, а между тем изучение этого материала и способов обращения с ним есть очень серьезный и чрезвычайно важный путь воспитательного воздействия. Если мы теперь перейдем к другой части труда и будем говорить об инструментах, то тут в первую очередь мы должны сказать о нашей руке как об универсальном инструменте. Об этом я много говорить не буду, так как у вас, наверное, были занятия, посвященные инструменту, я сейчас только освещу педагогическое значение этого дела.

Приходила ли вам в голову мысль, что рука – это есть универсальный инструмент? На самом деле оно так и есть. Если бы вы записали все то, что можно сделать невооруженной рукой, то этот список получился бы чрезвычайно большой, так как при помощи рук мы удовлетворяем колоссальное количество наших потребностей; рука является как бы дополнением для организации нашего поведения, и поэтому ловкая рука имеет громадное значение. В настоящее время в педагогической работе я ставлю такую задачу: нам нужно воспитать «рукастого»

учителя. Неловкий человек, с неразвитой рукой, не знающий, как можно использовать какой-либо инструмент в самых различных направлениях, не может по-настоящему заниматься воспитанием.

Рука – это есть такой инструмент, который никакими другими универсальными инструментами заменить невозможно. Мы очень часто зависим от ловкости наших рук, и поэтому мы должны воспитывать ловкие руки в наших детях, чтобы они могли действовать невооруженной рукой. Конечно, человек не удовлетворяется только этим инструментом, потому что существует целый ряд таких работ, которые невооруженной рукой выполнить нельзя, тогда он говорит: «Моя рука недостаточно сильна, например она недостаточно тяжела для того, чтобы разбить камень, следовательно, надо тяжесть ее увеличить». Затем можно также увеличить длину руки, и тогда сила ее будет больше.

Таким образом, если рука удлинена и на конце ее имеется тяжесть, то силы в ней становится значительно больше, то есть мы должны иметь длинную палку с тяжестью на конце. Таким образом, когда люди вооружаются дрекольем и палками или шпагами, саблями, ружьями и штыками, то все эти орудия представляют собой дальнейшее развитие той же самой руки для того, чтобы придать ей возможность производить специальные действия: колющие, режущие, наносящие сильные удары и так далее.

Итак, нам необходимо сделать нашу руку ловкой, нам необходимо уметь овладевать различными инструментами, так как при помощи умелого обращения с этими инструментами можно организовать целую систему нашего поведения. Например, можно ли при помощи пилы воспитать в человеке раздражительный характер? Конечно, можно, потому что тупая пила может довести работающего с ней человека до белого каления. Следовательно, мы можем сказать, что умение владеть инструментами, умение правильно их употреблять – это есть одна из важнейших целей, которые мы себе ставим, для того чтобы овладеть процессом правильного воспитания. Всю эту группу факторов я бы назвал факторами техническими.

Если бы производился учет работы учителя, то, с моей точки зрения, было бы правильно поставить такие вопросы: «А умеете ли вы организовать рабочее поведение учеников? Ваше отношение к инструментам, к материалу? Знаете ли вы, что перед началом занятий у вас все должно быть в порядке, так как только тогда можно заниматься с успехом?» Таким образом, при помощи разнообразия свойств материалов и разнообразия инструментов мы можем организовать целую систему нашего воздействия на ребят для воспитания устойчивых форм поведения.

Лекция пятая

Сейчас вопросы марксистской теории педагогики подымаются все с большей и большей силой. Почему это происходит? Потому что за 11 лет накопился огромный практический материал, было высказано большое количество самых разнообразных мыслей, которые в настоящее время надо привести в некоторую систему, а так как за это время много говорилось о том, как надо принципиально ставить педагогическое дело, исходя из основных положений марксизма (а мы, коммунисты,

иначе ставить дело и не можем), то теперь подходит как раз тот момент, когда некоторый синтез становится необходимым, когда мы можем прийти к известным обобщающим выводам, что даст нам возможность в следующие периоды работать с большей легкостью. Всякая теория должна облегчать практику.

Первый вопрос, вопрос для теоретической педагогики новый, – это вопрос о педагогике среды. В прежнее время говорили о той педагогике, которую пускали в ход в школе или тогда, когда занимались воспитанием какого-либо одного ребенка, как это было, например, у Ж.Ж. Руссо. Вы, наверное, знаете, что он написал педагогический роман «Эмиль», в котором выводится один учитель и его воспитанник; хотя позднее на горизонте появляется еще и воспитанница, но все же в этом романе речь идет только об Эмиле, воспитание которого проходит в стенах комнаты. В сущности говоря, у Ж.Ж. Руссо идет речь только о тех свойствах, которыми наделен его воспитанник и которые воспитатель должен оформить, создав целый ряд навыков, характеризующих нового человека.

Когда мы говорим о всяких педагогических системах: немецкой, французской, русской – возьмем, например, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского или из более поздних педагогов – В.П. Вахтерова, то здесь речь идет о том, как нам организовать педагогический процесс в самой школе, то есть когда учитель находится в общении с учениками. В настоящее время, на основании нашего десятилетнего опыта, мы признаем, что такая постановка работы является еще далеко не достаточной.

Когда мы встречаемся с окружающей средой, то видим, что она реагирует на действия школы или положительно, или отрицательно, и тут для нас ясно, что успех наших общественных затей, наш выход из стен школы зависит не только от того, как школа свое дело поставит, но и от того, как будет реагировать на это окружающая среда, и в зависимости от этого многое из того, что мы хотим пустить в ход, может пройти и не пройти в жизнь...

Необходимо изучать среду, чтобы знать, как нужно на эту среду действовать; но этого еще мало; мы видим, что эта среда сама воспитывает ребенка, мы видим, что ребенок приходит в школу уже с некоторыми навыками, с некоторым жизненным опытом, а это значит, что мы имеем две системы воспитания: школу и окружающую жизнь. Принимая во внимание, что у нас существуют два уклада жизни, два порядка – социалистический и мелкобуржуазный, – ясно, что и наши ребята получают воспитание в двух направлениях – мелкобуржуазном и социалистическом. Здесь, так же как и в экономической жизни, мы можем говорить о социалистическом секторе воспитания и о буржуазном.

В настоящее время мы подходим, и сейчас это чувствуется особенно ярко, к другой установке: мы видим, что эта воспитывающая среда является неоднородной, что в ней наблюдаются различные классы, различные прослойки, то есть люди живут в таких экономических условиях, которые отличают их друг от друга; например, у нас существуют кулаки, бедняки и середняки.

Если в этой воспитывающей среде есть прослойки, есть группы, нам близкие, и есть группы, враждебные нам, то мы должны внимательно разбираться в происходящих общественных явлениях, мы должны их анализировать, выбирать из них то, что является для нас положительным, идущим нам навстречу, и бороться с тем, что является отрицательным, отсталым. Следовательно, нам нужно

вглядываться в те явления, которые происходят в общественной среде, нужно отмечать положительные и отрицательные движения и ставить нашу работу так, чтобы она поддерживала положительные тенденции среды и боролась бы с отрицательными, – такова наша практика. Отсюда вывод такой: надо поставить дело так, чтобы широкие массы населения, которые при известных условиях могут идти с нами, коммунистами, вместе, получили бы возможность участвовать в нашей общественной работе.

Сравнивая настоящее положение с прежним, мы видим, что сейчас широкие массы, находящиеся в различных отношениях к новому порядку, который мы устанавливаем путем диктатуры пролетариата, привлекаются к участию во всем общественном строительстве вместе с нами, и в этой работе их положительные тенденции мы должны отмечать с особой тщательностью. Сейчас мы эту работу будем производить на опыте в связи с перевыборами сельсоветов, где мы будем отмечать тех людей, которые настроены положительно к коммунистическому строительству, будем их объединять, давать им возможность обнаруживать солидарность с нами, будем их поддерживать. Если это удастся, если в руководящие круги всевозможных видов работы пройдут те элементы, которые идут в ногу с нами, тогда мы облегчим себе ту работу, которая ведет нас к нашим целям. Такова новая постановка.

Отсюда вытекает серьезная необходимость изучения педагогики этой среды, то есть нам необходимо изучить, как она воспитывает своих детей. Отражение среды на ребенке мы видим везде и всюду: на всех работах ребенка, на детских тетрадках, на решении задач, на почерке, в словах, в сопротивлении, которое он обнаруживает по отношению к известному материалу, даваемому в школе, в целом ряде внешних проявлений ребенка, в его поведении и так далее. Занимаясь изучением ребенка, вы можете брать его таким, каков он есть, вы можете изучить его вне тех соотношений, в которые он поставлен по отношению к окружающей среде, но, в сущности говоря, среда и ребенок тесно связаны между собой и все реакции ребенка вырабатываются в жизни, в окружающей его среде.

Таким образом, мы подходим к мысли о необходимости изучать среду с педагогической точки зрения. Какие же явления для нас, педагогов, ставящих себе задачу воспитания нового человека, имеют здесь существенное значение? Мы должны рассматривать жизнь с педагогической точки зрения; мы должны выяснить, что она дает для воспитания ребят (я сейчас не касаюсь вопроса о воспитании взрослых), как она воспитывают, какие идеалы вкладывает, что мы должны отстаивать, с чем бороться и так далее.

Поэтому термин «педагогика среды» в настоящее время является захватывающим всеобщее признание. Этот термин был нами (мною и Л.К. Шлегер) впервые пущен в ход в книжке, которая называется «Среда – воспитатель и педагогика детского сада», в маленьком предисловии к этой книжке вопрос о педагогике среды был поставлен впервые. Сейчас перед нами стоит такая задача: как мы будем изучать эту среду? Для чего мы будем ее изучать – это ясно; мы будем изучать для того, чтобы построить по-настоящему наше дело, но вопрос в том, как мы будем изучать эту среду. Тут мы подходим к известному плану этого изучения, который я и должен перед вами развернуть.

Для того чтобы поставить по-настоящему культурную работу, мы должны прежде всего ИЗУЧИТЬ экономику. Каким путем должно идти изучение экономики в Первой опытной станции? Мы предполагаем устроить подворное экономическое обследование волости, то есть 4400 крестьянских хозяйств будут нами тщательно обследованы. Тут у нас, как педагогов, я не говорю будущих, а настоящих, должен возникнуть ВОПРОС: какое реальное значение будет иметь подворное обследование крестьянских хозяйств для педагогики?

Дело в том, что мы должны рассматривать эти явления с педагогической точки зрения; мы должны думать о том, что нам делать, как организовать работу в данных экономических условиях, какое влияние на воспитание наших ребят оказывают эти экономические условия. Надо сказать, что это подворное исследование крестьянских хозяйств может быть глубоко интересно, потому что здесь мы имеем возможность выявить те экономические условия, в КОТОРЫХ ЖИВУТ крестьяне, причем мы сделаем это не для того, чтобы на этом и кончить, а для того, чтобы посмотреть, какие же типические формы имеются в данных условиях и что можно здесь считать положительным и что отрицательным.

Как вы думаете, товарищи, где мы будем искать положительные черты, те черты, которые мы хотим поддержать, которые приближают нас к способам овладения природой, которые освобождают нас от религиозного дурмана, – будем ли мы их искать в обеспеченной семье или бедной? Конечно, бедные скорее нас поймут и пойдут нам навстречу.

Итак, мы будем рассматривать деревню, будем определять, куда мы должны направить наши педагогические силы, мы будем иметь крестьянские бюджеты отдельных хозяйств, за экономикой которых мы следим каждый день, мы знаем, как она изменяется в течение всего года, а затем мы будем составлять экономический план развития нашей волости, причем все это может быть рассмотрено с педагогической точки зрения. Конечно, товарищи, одного анализа понимания экономики деревни и города еще недостаточно, потому что если мы будем вглядываться в процесс воспитания, то увидим, что здесь имеется целый ряд таких явлений, которые зависят от бытовых условий, как-то: внушение ребятам известных ВКУСОВ, интересов, жизненных правил, жизненных понятий, которые являются руководящими для поведения детей той или другой среды, применение различных средств в обращении с детьми, например бьют ли детей или обращаются с ними ласково, дают ли им читать книжки или не дают и т. д. – все эти явления обусловлены бытом.

Каким же путем мы будем изучать бытовые УСЛОВИЯ? Слыхали ли вы о такой науке, которая называется этнографией и занимается изучением быта, куда входят материальная культура, обстановка, которой снабжена жизнь данного народа их верования, высказывания, интересы, наклонности и так далее. Таким образом, к экономическому обследованию мы должны присоединить еще и этнографическое обследование той же самой среды.

Таким образом, к экономическому исследованию мы должны присоединить этнографическое исследование быта, и надо сказать, что тут перед нами раскрывается чрезвычайно интересная работа. Нам необходимо выяснить, откуда ПРОИЗОШЛИ ЭТИ бытовые явления, с чем они связаны, от чего зависит

появление тех или других предметов обстановки, понятий, вкусов и так далее. Если мы разобрались в экономических явлениях, в экономических условиях, распределили их на известные группы, то пятом с ними мы можем сопоставить бытовые условия, которые отсюда вытекают. Быт деревни отличается от быта города, ПОТОМУ что этот быт обусловлен разными экономическими условиями жизни, другой экономической организацией.

Возьмем, например, марьинорощинских кустарей и посмотрим тот быт, который развился на почве этого ремесла, а с другой стороны, присмотримся к рабочему, который живет в условиях совместной деятельности и пользуется всевозможными усовершенствованиями, – мы видим, что здесь быт разный. Вот это умение сопоставить экономические УСЛОВИЯ С бытовыми умение находить связь имеет для педагогического дела огромное значение. Когда мы разберемся в этих явлениях, в той связи, которая существует между экономическими условиями и бытовыми, мы видим, что на этой почве развивается та или другая система воспитания детей, мы видим, что среда, пользуясь этими средствами, воспитывает детей в определенном направлении.

Как же отражаются все эти условия на детской среде? Как они отражаются на физическом облике ребенка, на его повадках, поведении, на внешнем выражении его ощущений, на его системе работать, на его раздражительности или большем спокойствии – во всех этих явлениях мы должны разобраться. С этой точки зрения изучение детских работ приобретает огромный интерес, и мы можем так поставить дело, что в этих работах будет все ярче и ярче отражаться тот процесс воспитания, который наблюдается в окружающей среде. Например, сейчас в деревне совершается передел земли, что заставляет всех крестьян чрезвычайно сильно волноваться. В такой возбужденной атмосфере живет и ребенок, но это не проходит для него бесследно – неспокойное настроение взрослых отражается на его почерке, на количестве ошибок, на внимании, на отношении к учителю, на отношениях с товарищами и так далее.

Мы можем дать еще более интересные документы детских работ, если будем задавать им известные темы, основанные на изучении деревенской обстановки; например, тема такая: «Кем бы я хотел быть». Дети пишут: «Я хочу быть сапожником», «Я хочу быть столяром», «Я хочу быть механиком», «Хочу пойти в город», «Хочу жить в деревне», «Хочу построить хороший домик, чтобы у него были золотые стены, серебряные окна, двери, хочу, чтобы я ходил в золотой одежде» и так далее. Давайте же разберем, кто водит рукой ребенка, когда он пишет эти слова. Мы говорим: жизнь водит – вот это есть самый правильный педагогический взгляд, это есть настоящая педагогическая оценка, то есть не добрая воля руководит здесь ребенком, а им руководит сама жизнь, потому что он сильно впитал в себя все явления окружающей его жизни и теперь переводит их только на бумагу; в этих тетрадках мы видим отражение среды, так же как и в поведении ребенка, в его высказываниях и так далее.

Для чего же нужен такой анализ? Для того, чтобы определить, что мы должны делать в этих условиях. Таким образом, в этих работах мы видим документы чрезвычайно большой важности, что также относится и к детским рисун-

кам. Кроме биологического начала в человеке, тут существуют еще и социальные положения, и все это, вместе взятое, отражается на работах ребенка, причем эти отражения настолько сильны, что по ним мы можем следить за успехом нашего собственного дела. Следовательно, эта третья часть исследования среды подводит нас к тому, чтобы мы могли охарактеризовать педагогику этой среды, то есть как она воспитывает своих детей, в каком направлении идет это воспитание, а тогда мы сможем перейти и к школе. Мы уже знаем, как экономика и быт среды отражаются на физическом и психическом облике ребенка, мы знаем, среда воспитывает своих детей, а после этого мы должны подойти к такому вопросу: а что же нам делать в школе?

Что мы имеем в школе? Мы имеем программу, определяющую Содержание работы, мы имеем методику работы, и мы имеем организацию работы школы внутри и вне. Если на основании изучения окружающей среды, на основании нашего познавания педагогики среды мы сумеем построить по-настоящему школьную работу, то это будет действительно научно поставленный, объективный подход к этому вопросу.

Теперь нам нужно ответить на один чрезвычайно важный вопрос: что такое школа и что она должна делать в окружающей ее жизни? Мы говорим, что в окружающей жизни происходит педагогический процесс, который мы можем назвать большим педагогическим процессом или массовым стихийным педагогическим процессом, в результате которого создается возможность воспитания ребят, возможность накопления у них тех устойчивых навыков, которые нужны среде, причем надо сказать, что эти навыки настолько устойчивы, что если, например, деревенский человек попадает в университет, подвергается там весьма серьезной обработке, все же черты деревенского жителя проявляются в нем с большой силой. Очевидно, школа должна войти в органическую связь с этим большим педагогическим процессом; между большим педагогическим процессом и малым должны возникнуть какие-то соотношения. Здесь я беру пример из другой области – биологической. Знаете ли вы такой термин – фермент? Например, у вас имеется большое количество муки, смешанной с водой, вы кладете туда очень небольшую дозу бродильного фермента, и он производит известные изменения в большой массе теста, которая должна быть для этого равномерно перемешана. Тут получается процесс брожения – выделение углекислоты, которая дает рыхлость тесту, делает его более легким, чем в том случае, если бы вы пекли булку без брожения.

Таким образом, мы могли бы рассматривать нашу школу как своеобразный социальный фермент, задачей которого является урегулировать, перевести в другое состояние тот массовый педагогический процесс, который развивается вокруг школы, – значит, между школой и средой должны возникнуть взаимоотношения обмена: среда действует на школу, школа на основании этого воздействия изменяет свою работу и в свою очередь действует на окружающую среду с целью поддерживать в ней положительные тенденции воспитания и бороться с отрицательными. Следовательно, если в этой среде существует школьный аппарат, то педагогика окружающей среды изменяется в благоприятную сторону.

Таким образом, мы считаем, что школа, детский сад, изба-читальня и даже театр – все они производят в окружающей среде известную работу фермента, причем эта работа может быть хорошей и может быть плохой. Все мы знаем, что театр не есть пустое дело, что он также может очень хорошо действовать на направление известных социальных процессов, которые мы наблюдаем в окружающей среде. Изба-читальня, библиотека – все это есть учреждения, имеющие характер бродильного фермента; то же самое можно сказать и о школе.

Эти идеи должны быть отражены в школьной программе. Школа должна строить программу не вообще, а применительно к данным условиям, но отнюдь не понимая это так, что если окружающая среда занимается кустарным промыслом, то и в школе мы должны изучать этот промысел, – нет, мы должны представить себе, как в условиях кустарной промышленности протекает педагогический процесс, какое направление надо дать работе школы, чтобы в окружающей среде педагогический процесс совершенствовался бы...

Для того чтобы осуществлять нашу работу, нам надо иметь соответствующий дидактический материал, а кроме того, мы должны поставить себе такую центральную задачу: нам надо обучать наших ребят умению продуктивно работать Те явления, которые мы замечаем в окружающей среде, поскольку они касаются этой манеры работать, способа организации работы в окружающей среде, поскольку они отражены на работе ребят, – они должны быть нами приняты во внимание. Мы должны говорить о такой организации занятий, которая приучала бы детей к известному общественному механизму работы: как прийти в класс, как сесть, как распределить задания, как держать себя в порядке, как распределить время – все это очень важно для реорганизации нашего быта. Поэтому я считаю, что наша социалистическая школа должна дать выдержанного, тренированного человека.

Вот соображения, касающиеся работы школы в окружающей среде. Следовательно, между школой и окружающей ее средой существует известного рода механизм совместной работы; мы должны говорить о взаимодействии школы и окружающей среды. Мы должны построить этот механизм так, чтобы он работал правильно, а поэтому мы говорим: необходимо дать населению представление о нашей школьной программе, о всех ее изменениях; необходимо также сообщать населению результаты исследования окружающей среды, ставить ряд вопросов общественного воспитания, одним словом, необходим подход к общему плану социалистической работы в окружающем районе.

Я хочу закончить эту лекцию философским замечанием. В основе всех этих явлений лежит известного рода философия, философия коммунистическая. Чем отличается философия коммунистическая от философии буржуазной? В основе буржуазной философии лежит личность, которая заявляет: «Дайте мне действовать так, как я хочу; я должен быть свободен, т. е. я не должен иметь никаких обязательств, а могу делать то, что мне нравится». Под давлением этих настроений наука также начинает обращать внимание на отдельного человека, беря его вне времени и пространства, не связывая его с окружающей средой.

Возьмите хотя бы себя и посмотрите, какое огромное значение вы придаете вашим собственным переживаниям; ведь 75% сил тратится на то, чтобы заглянуть в себя; вы прислушиваетесь к своему настроению, к тому внутреннему процессу, который в вас происходит, и всему этому вы отводите чрезвычайно большое место в вашей жизни. А стоит ли так делать? Может быть, это есть ваша ошибка? Если ставить дело по-другому, по-коммунистически, то мы должны сказать так: «Не обращай внимание на себя, обращай внимание на свои действия; относись сознательно к той проблеме, которая поставлена для всех людей, для всего мира, и в это общее дело вкладывай долю своего участия, а иначе ты всегда будешь в безвыходном положении, потому что человек, который копается в себе, который находится во власти своих переживаний, своего настроения, тратит огромное количество сил на то, что не имеет никакого значения для общего дела, в то время как ты имеешь значение только тогда, когда принимаешь участие в общем деле всего человечества». Нам чрезвычайно трудно наладить в себе эту связанность с окружающим миром; нам трудно связаться с огромным движением рабочих и крестьянства, в то время как один шаг всей этой массы имеет гораздо большее значение, чем сто шагов вперед одной личности.

Лекция шестая

Вам приходится бывать в школах, вам приходится оценивать то, что происходит в классе, причем эта оценка делается с самых разнообразных точек зрения: с точки зрения организационной, содержания, техники преподавания, поведения учеников, их заинтересованности и внимания или с точки зрения действий учителя. Вы действительно стараетесь все это оценить, но на основании чего вы приходите к известным выводам? Только на основании того, что вы видите, только на этом основании у вас возникают суждения о каждом отдельном ученике, о его психологии, поведении и так далее.

Когда учитель говорит про ученика: «хороший ученик» или «плохой ученик», то надо сказать, что он понимает это очень ограничительно, то есть он берет только то время, когда ученик работает в школе под его руководством и здесь действует положительно или отрицательно: мешает занятиям или занимается внимательно. Но можно ли сказать, что это правильно? Конечно, нет.

Возьмите для примера старую школу. Ведь в наших гимназических дневниках значилось, что надо обнаружить хорошее поведение, сидеть в классе тихо, смотреть внимательно на учителя и напряженно слушать, причем не возражать, не мешать действовать учителю. В старой школе поведение, прилежание и внимание, а также и успехи стояли как отдельные предметы, и можно было иметь по успехам «двойку», а по прилежанию – «пять», и, с точки зрения учителя, такой ученик являлся идиотом, так как, несмотря на прилежание, он все-таки не успевал. Вот таких несообразностей в обучении детской массы было очень много, было много ошибок, которые ученики постоянно на себе испытывали. Оценка шла от учителя, и только такая оценка была важна: что учитель скажет, то и хорошо, то и верно, а оценка учеником своей работы совершенно не культивировалась и была устранена из проблем школьных занятий, а в этом и заключалась очень большая ошибка. Тут мы подходим к факту, который в смысле успешности ученика имеет

огромное значение. В самом деле, если мы будем оценивать работу ученика, будем говорить, что он хорошо работает, будем поощрять его, то он действительно начнет хорошо работать, чтобы получить возможность лишний раз почувствовать успех своей работы; это доставляет ему удовольствие, и он старается, но надо сказать, что это усердие своеобразного порядка, и, по-видимому, оно прекращается, как только прекращается поощрение; вы перестали, поощрять – и ученик отстает. Надо систематически работать над тем, чтобы у самого ученика создавалось умение себя оценивать, и оценивать возможно более объективно; это гораздо важнее, чем подвергаться систематической оценке со стороны учителя. Сопоставляя свою оценку с оценкой учителя, ученик может прийти к некоторым убеждениям, которые заставляют его двигаться вперед гораздо более прочно, чем те средства, которыми это обычно достигается в классе. Такая внутренняя оценка своих способностей, своего умения работать, своих вкусов и так далее вполне возможна; учитель же должен знать и понимать своего ученика.

Каким же образом можно этого достигнуть? То, что мы делали до сих пор в смысле умения понимать ученика, является очень ограниченным способом, так как только тогда я стремлюсь понять ученика, когда он в школе, и только по отношению к тем вещам, которые происходят во время наших кратковременных встреч для работы. Возьмите такой случай: я вызвал ученика. Надо сказать, что я против такого способа работы и позднее я объясню, почему, но представьте себе, что я его вызвал «по доброму старому способу» и заставил сформулировать некоторую часть своих знаний. Он отвечает плохо. Но можно ли вообще сказать, плохо или хорошо он ответил? В данный момент он ответил плохо, но, может быть, в тех условиях, в которых он находился, это был самый лучший ответ; предположим, что дома его перед этим выпороли, подвергли его большому унижению, он испытал сильное потрясение и, полный этими переживаниями, приходит в класс, а я заставляю его что-то сформулировать. Он отвечает, но не гладко, а я говорю – плохо. Что же я сделал по отношению к этому ученику? Я прибавил ему еще одну обиду. «Этот человек не понимает меня», – думает он. При таких условиях возможность его успеха вообще будет чрезвычайно понижена.

Все это я говорю на основании той способности, которая у меня имеется, – способности ярко представлять свои собственные переживания детства. Когда я, разбирая работу учителей, оцениваю их поступки, то становится ясным, что они бы так не делали, если бы хорошо помнили свое детство, помнили бы, как они сами были маленькие и что тогда переживали. В старой школе действительно происходила война между учителем и учениками, перманентная война, и всякий обман был там допустим. Учитель мог внезапно спросить ученика, мог наскочить на него неожиданно, вдруг, мог поймать его, одним словом, для того чтобы навести дисциплину в классе, применялись всевозможные хитрые подходы; тут же мы наблюдаем расслаивание учеников на любимчиков и ненавистных. Так же действовали и ученики: они всевозможными путями вырабатывали целый ряд приемов, при помощи которых можно было бы провести учителя. Будучи учеником в этих условиях, я переживал то же самое; я обдумывал то положение, в котором находился, и я не мог его не обдумывать, потому что в зависимости от

того, как я определю ситуацию, можно или выиграть, или проиграть. Конечно, это не есть педагогическая ситуация.

Почему же происходили все эти ненормальности? Только потому, что у обычного круга педагогов была слишком узкая точка зрения на свою работу; они оценивали только то, что происходило в классе, в то время как было бы гораздо более правильным принимать во внимание не только то, что происходит в классе, но и те условия, в которых ученик вообще работает и живет, так как жизнь вне класса, безусловно, оказывает на него весьма сильное влияние. Я думаю, что вот эту точку зрения надо очень хорошо понять и усвоить, для того чтобы школьное преподавание вело бы к определенным успехам. Действительно, каждый раз, когда учитель умел выходить за пределы того узкого круга впечатлений, которые он получал в классе, когда он глубже вглядывался в ученика, между учителем и учеником происходило сейчас же довольно большое ослабление военных действий, то есть это происходило тогда, когда учитель становился более гибким в своей работе. Поэтому я считаю, что прямым следствием из всего того, о чем мы с вами говорили, является следующее положение: педагогика окружающей среды, которая награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, известным здоровьем, известным умением работать, умением обращаться с разнообразным материалом и инструментами – весь этот огромный и весьма ценный воспитательный фактор должен быть нами весьма серьезно принят во внимание, когда мы хотим создать нашу школьную организацию, хотим построить программу и методы занятий. Вы, конечно, понимаете, какая огромная разница получается между старым педагогическим подходом и новым, но надо, чтобы эта разница была не только теоретически понимаема, но надо, что бы вы умели практически так действовать, чтобы учитывать эти внешние по отношению к школе обстоятельства – педагогику среды. Вот если с этой точки зрения начать разбирать педагогику, то и в техникуме найдется много дефектов, что и делает его похожим на старую школу. Если бы у нас была возможность войти в вашу жизнь целиком, то вы увидели бы, какое огромное количество затруднений было бы легко разрешено, и насколько бы нам стало легче работать. Этот недостаток у нас есть, и вы его чувствуете. Основное упущение здесь в том, что группа людей, которые знают что-то (как один батюшка говорил: «оптики по этому делу»), не дошли еще до того уровня, который диктуется современной педагогической теорией. Конечно, выполнить это трудно, но надо работать, надо добиваться.

Вот какие большие выводы возникают из тех соображений, о которых я говорил раньше Мы находимся сейчас в самом начале этой работы, это говорит о том, какое большое заблуждение до настоящего времени было как в области теоретической, так и практической. Ведь, когда вы изучаете педологию, вы берете ребенка таким, как он есть, ребенка, как такового, но вы не изучаете окружающей жизни, которая оказывает на него чрезвычайно сильное влияние, то есть вы не изучаете самых корней. Возьмем для примера тестирование. Если я дам ребенку известную работу, буду испытывать скорость реакций ребенка, буду испытывать всевозможные его свойства, то увижу, что они очень изменчивы; так, например, если ребенка дома тяжело наказали, то это не пройдет бесследно для его работы в школе; если же он придет на занятия спокойный, то и реакции его

будут совсем другие; если ребенок плохо спал ночь, если он голодал или у него были другие какие-нибудь переживания, – все это при правильной оценке должно быть нами принято во внимание, и тогда мы получим возможность исправлять грубейшие ошибки по отношению к данному ребенку...

Конечно, неверно будет суждение педагога, если он не умеет ориентироваться в том главном, значительном, что окружает ребенка, в той среде, в которой он вращается. Я считаю, что теперь можно уже начинать систематическую работу по изучению того, как педагогика окружающей среды должна отражаться на программе наших занятий. В гусовской программе есть принцип локальности, то есть соответствия местным условиям, но он понимается не совсем правильно; так, например, говорится, что если местность черноземная или лесная, то в вашем школьном материале эти местные условия должны отразиться. На самом деле этого мало; мы должны говорить о гораздо более глубоких условиях жизни, связанных с экономическими и бытовыми факторами.

Итак, какие же цели ставились раньше? Цели господства, организации того слоя внутри общества, который бы, пользуясь образованием, развивая исключительно логическую, формальную сторону мозга, мог бы с презрением относиться ко всем. По существу невежественные, мы получали аттестат и чрезвычайно важничали. Дальше мы, конечно, шли в университет и затем старались занять такие места, которые были повыше, так как вопрос о карьере был для нас очень важен и занимал главное место. Хотелось не только получать хорошее жалованье, но и иметь возможность принимать участие в делах господствующего класса. Эти цели воспитания поддерживались в очень сильной степени.

Итак, мы должны сказать, что в различных классах, на которые в капиталистическом обществе разделяется население, ставятся разные цели воспитания. Социалистическое государство, в котором мы живем, также ставит свои цели. Какие же цели воспитания должны ставить вы? Какими средствами вы должны пользоваться, чтобы они, действуя на ребенка, направляли бы его в желательную для вас сторону? Как вести работу, как ее организовать так, чтобы постепенно эти цели в окружающем социальном строе изменялись бы в положительную сторону? Каким путем мы можем прийти к тому, чтобы цели воспитания были однородными? Этого можно достигнуть только путем уничтожения классов: другого пути нет. Вы представьте себе, какие трудности имеются в нашем преподавании, если вы видите, что дети, с которыми вы должны заниматься, вооружены различными целями воспитания, что они живут под известным воздействием, соответствующим тем или другим целям, и как легко будет работать, когда этого не будет. Следовательно, мы прежде всего должны уничтожить классы. А как же это сделать?

Мы знаем, что наше политическое устройство, называемое коммунистическим, направлено к этой цели, то есть к уничтожению классов, но дело в том, что сразу уничтожить классы нельзя, мы не можем издать такого декрета, что отныне классов нет. При существующем классовом устройстве однородные цели воспитания немыслимы, а поэтому мы говорим: классы должны быть уничтожены, что может быть сделано только путем изменения экономической системы, значит, уничтожением капиталистической системы.

Таким образом, современный педагог должен уметь разбираться в классовой структуре общества, в экономических отношениях, которые имеются, и тогда он поймет, как нужно действовать. Поэтому, когда мы, коммунисты, ставим наши цели воспитания, то они связываются с новым общественным устройством. Эти цели сформулированы не нами – Коммунистической партией, нами они только оформлены; эти цели были нами подслушаны в огромных массах трудящихся. Таким образом, мы получили те цели, которые мы сейчас выдвигаем, то есть наше Воспитание Должно быть связано с борьбой трудящихся, с их освобождением от ига капитализма.

Начиная сопоставлять педагогику среды с педагогикой школы, мы говорим, что вполне возможно самым отчетливым образом провести параллели между той и другой педагогикой. Можно составить такую табличку:

	Педагогика школы	Педагогика среды
1) Цели воспитания		
2) Программа (содержание воспитания, оформленное в виде программы)		
3) Методы		
4) Организация!		

Исследуя семью, вы можете разобрать, например, как поставлено в ней физическое воспитание, какое содержание вкладывается в это воспитание. Например, мы видим, что в крестьянской среде главным образом заботятся о том, чтобы ребенок был сыт и находился в тепле, и никаких других соображений там нет, потому что средств там чрезвычайно мало, а правильное проведение воспитания возможно только в известных экономических условиях, когда имеется некоторый достаток, а иначе содержание воспитания быстро сводится к минимуму. Пища играет в воспитании большую роль; забота о пище – это самое главное. «Если ты балуешься, я не дам тебе есть», – так проводится дисциплина, регулировка поведения. Я считаю, что составление такой таблички есть чрезвычайно ценная вещь. Я бы с удовольствием задал вам дипломное сочинение или работу по такой форме, которую вы могли бы написать к концу года. Возьмите среду и определите, какие у нее цели воспитания в сравнении с теми, которые мы ставим; возьмите содержание воспитания и сравните с тем, которое имеется в нашей школе, и, наконец, третий момент – это методы или способ воспитания. Конечно, это воспитание может быть положительным и может быть отрицательным. Если воспитание в окружающей среде построено по буржуазному принципу, а я знаю, что у нас должен быть общественный принцип, то ясно, что получится конфликт. Вся наша задача сводится к тому, чтобы поддерживать положительные стороны воспитания и бороться с отрицательными моментами.

Мы знаем, что окружающая среда имеет свои известные принципы, свои привычки; например, крестьянские ребята идут в класс мыть пол и рассуждают так: «Эту доску я мою, а эту – ты», – и тот из них, кто раньше свое дело сделает, тот раньше и домой идет. Этот факт является чрезвычайно показательным, с таким

индивидуализмом вы, конечно, должны бороться, вы должны его вытеснять и заменить другим отношением к делу, которое было бы приемлемым для нас. Вопрос о методе очень серьезный и важный вопрос. Я его формулирую так: если педагог, вооруженный известным методом занятий, будет предлагать его всем ученикам, то тут произойдет ошибка, так как его нельзя применять ко всем; учитель должен знать, какие рабочие типы находятся среди его учеников. Если бы я, например, работал как следует, то я должен был бы знать те способы работы, которые присущи вам. Можно сказать, что большинство товарищей быстро все понимают и постоянно рвутся вперед, но есть и такие, которые работают медленно.

С моей точки зрения, в каждом типе есть свои ценные черты. Я лично медленно работающих ценю больше, чем быстро работающих; человек со слабыми способностями вырабатывает в себе привычку упорно добиваться определенных результатов, и я на него надеюсь, а тот, который все быстро понимает, такого быстро схватывающего человека я боюсь и думаю, что к нему надо относиться осторожно, надо посоветовать ему чаще себя проверять. Я боюсь, что в нашей школе, в педтехникуме мы как раз толкаем учащихся на этот быстрый способ работы, что делается за счет основательности работы. Если я предлагаю быстрый метод, если я буду торопить учащихся, то этот способ работы может быть для одних вполне подходящим, а для других – никуда не годным. Таким образом, я разделю класс на две группы: отсталые и способные. Но верно ли это? Конечно, нет. Можно сказать, что ученик, самостоятельно работающий, старающийся все понять как следует, испытывает со стороны учителя полное непонимание и думает так: «Он забыл, как сам был маленький, и подходит ко мне совсем не так, как надо». Поэтому я считаю, что одним из основных принципов, который удовлетворяет новую постановку, то есть принимает во внимание среду, есть разделение учеников на ряд работающих групп, к каждой из которых нужно уметь подойти особенно, необходимо, чтобы одна группа учащихся пользовалась одной помощью, а другая работающая группа – другой помощью; количество таких групп будет зависеть от умения учителя разбираться в своих учениках. Конечно, новый метод преподавания влечет за собой и новую организацию занятий, более индивидуализированную, снабжающую учеников соответствующими способами работы, причем это нисколько не мешает коллективной работе, а, наоборот, содействует ей.

Итак, четвертый вопрос – это организация как внутри школы, так и вне ее. Здесь мы должны говорить об организации занятий, о распорядке жизни внутри школы, о доле участия учеников в школьном деле, об учителе как организаторе, о том, как он должен поступать, как регулировать всю жизнь внутри школы и как в своих занятиях постоянно иметь связь с окружающей средой, так как вопросы школьной организации не могут быть правильно разработаны, если не будет принята во внимание среда. Этот вопрос имеет огромнейшее практическое значение. По опыту наших товарищей я считаю, что это выполнить не так уже трудно; работать в дальнейшем будет легче, потому что окружающая среда начинает глубже интересоваться школой, начинает помогать ей, ребята становятся все более и более способными, более интересными, и вы уже видите определенные ре-

зультаты от вашего обучения. Итак, товарищи, эту табличку вы заполнить можете. Возьмите свою семью и разберите ее. Таким образом, вы будете заниматься педагогической теорией, вы будете узнавать, почему ставятся такие цели воспитания, почему вкладывается в него такое содержание. Все это делается не случайно, а исходит из тех экономических условий, в которых живет ваша семья. Возьмем затем методы воспитания, вы должны оценить метод воспитания в вашей семье. Существует, например, авторитарный метод: действуй и не разговаривай. Я как раз подвергался этому методу. Мой отец считал, что необходимо во что бы то ни стало создавать авторитет главы семейства; он думал, что он ни в чем не ошибается, всегда бывает справедлив, никогда не говорит неправды, одним словом, он считал себя идеальным человеком, которому все должны были подчиняться, а если не сделаешь то, что он говорит, то будешь за это жестоко наказан. Вот это есть авторитарный метод воспитания, когда все поступки оцениваются с такой точки зрения: послушался или нет...

Я считаю, что, когда вы начнете заполнять эту табличку, вы будете по поводу нее между собой спорить или у нас с вами будут совместные дискуссии, а всякая дискуссия, да еще теоретически хорошо поставленная, является в настоящее время в высшей степени плодотворной.

Лекция седьмая

В своих лекциях, товарищи, я должен буду каждый раз вам напоминать об одном положении в понимании педагогического дела, а именно то, что мы делаем в школе, есть в известной степени отражение того, что делается с детьми вне школы, – вот так формулирую я кратко эту чрезвычайно важную мысль. Все ошибки нашей старой школы проистекали от того, что тогда искусственно отделяли школьную работу от той огромной работы, которая происходит в окружающей среде. Вот к этой мысли я буду возвращаться все время, потому что понять эту мысль легко, но применить ее к разнообразным сторонам нашей педагогической работы – это дело чрезвычайно трудное, так как у нас нет для этого никаких примеров и нам все приходится строить заново.

Я думаю, что в конце концов мы эту мысль усвоим, так сказать, от головы до пяток, а усвоить от головы до пяток – это значит сделать известную мысль руководящей в практическом деле, это значит не только понять, но и применить ее в своей работе. Поэтому я все время и говорю, что термин «педагогика среды» является чрезвычайно серьезной вещью, над которой нужно очень и очень задуматься, что вопросы изучения этой среды с педагогической точки зрения должны в очень сильной степени привлекать внимание современного педагога. В настоящее время мы должны разрабатывать способы такого изучения окружающей среды, но так как это уже до известной степени проделано, то следует привести в систему те способы, которыми мы пользовались для изучения среды. Правда, там было много погрешностей...

Когда ребята приходят в школу, учитель дает им известный материал, он обучает их [навыкам] и затем он ставит такую задачу: я должен быть заинтересованным и в том, чтобы эти [навыки] как-то реально применялись и в жизни.

Если я хочу иметь соответствие между содержанием школьной работы и тем материалом, который дается окружающей средой в этом же направлении в смысле содержания, если я хочу подвести свой метод работы к тем способам воспитания, которые осуществляются в данной среде, то для этого я должен их изучить, и тогда я действительно получу успех в моем собственном деле, потому что я уже не один буду производить эту работу, а вместе со мной – и с каждым годом все больше и больше – будет работать в том же самом направлении окружающая меня масса населения. Вот почему всех нас, педагогов, вопрос об экономических движениях, идущих в сторону социалистического строительства, должен чрезвычайно сильно интересовать.

В разрешении этих проблем существует громадная разница по сравнению с тем, как мы действовали в старое время. Здесь можно задать такой вопрос: является ли эта постановка более сложной? Конечно, да. А можем ли мы добиться более серьезных, более глубоких успехов, чем раньше? Безусловно, можем. Ведь говорят же, что все хорошее дается с большим трудом, а поэтому, если мы будем знать, в каком направлении нужно трудиться, то хотя бы этот труд и был очень тяжел, все же мы можем рассчитывать на более прочный успех, ибо речь не идет ведь только о том, чтобы мы в процессе воспитания давали бы ученикам те или другие навыки, мы не должны довольствоваться этими легкими успехами, успехами внешними, кажущимися, что у нас очень часто и происходит, то есть мы всегда по свойственной нам слабости бываем довольны тем, что ученики оказывают некоторые успехи, в то время как мы должны поставить такой вопрос: а прочны ли эти успехи? Оказывается, что они очень быстро стираются.

Говоря о прочности, мы должны высказать несколько соображений о том, чем эта прочность достигается. Что может нам дать в этом отношении изучение педагогики среды?.. Я считаю, что теперь мы можем изучение этих вопросов, связанное с педагогикой среды, продвинуть довольно далеко, а это значит, что мы это изучение будем все время вести под углом зрения применения нашего понимания. Надо иметь в виду, что тут никогда не должна речь идти о таком толковании этих соображений, что мы должны идти за средой, что среда нас обучает, а мы только за ней идем. Конечно, так ставить вопрос нельзя; его нужно ставить по-другому, а именно: мы изучаем среду для того, чтобы нам было легче <и лучше действовать в том самом направлении, которое мы избрали. Надо сказать, что тут среда в значительной степени является нашим противником, потому что она вся пронизана мелкобуржуазными влияниями; эта огромная масса населения является по своей идеологии еще собственником. Поэтому если мы говорим, что хотим организовать социалистическое воспитание, то надо помнить, что мы будем его организовывать в мелкобуржуазной среде. Наша основная задача и заключается в том, как провести социалистические тенденции в мелкобуржуазной среде. Вот почему, исходя из основ новой педагогики, мы неизбежно должны прийти к тому, что учитель должен быть общественным человеком; это не есть только внешнее требование – это требование буквально срослось с теми школьными теориями, которые мы сейчас разрабатываем, а иначе мы наше дело не выполним, и, чем дальше, тем больше это будет чувствоваться, потому что

масса начинает все больше и больше приглядываться к школе, она начинает выдвигать свои основные требования и формулировать их более ярко.

Мы видим, что эти требования пойдут как раз по той линии, о которой я уже говорил, то есть масса не будет довольна школой, отрезанной от всех тягостных условий жизни... Ведь детей до 18 лет, о которых нужно еще заботиться, 40 процентов населения. Возьмем, например, кустарей Марьиной Рощи, какие бы они ни были, ведь есть же у них забота о детях, есть известные вопросы, которые заставляют их мучиться и страдать. Правда, своих переживаний они нам не высказывают, мы их очень часто не понимаем, но если мы сумеем ответить на эти вопросы, если мы сумеем им показать, что мы реально облегчаем их положение, если мы дадим им почувствовать, что есть какое-то разрешение этих вопросов, то они быстро пойдут нам навстречу, потому что увидят, что мы практически сумели подойти к этому вопросу, а тогда и нам будет значительно легче проводить наши решения, и мы будем получать от них некоторые средства.

Займитесь немного арифметикой и высчитайте, сколько стоит содержание детей и их воспитание; возьмите в среднем деревню или город и высчитайте. Когда я высчитывал, то у меня получилось, что у нас в деревне тратится на ребенка 150 рублей в год, а в городе, конечно, затрата больше, но сюда входит уже все, то есть мы должны кормить ребенка, должны его одевать, обувать, давать ему квартиру и его учить... Теперь давайте это множить на 40 000 000 – количество семей, и получим, таким образом, 6 миллиардов, то есть это самая минимальная сумма, которая тратится в нашем СССР, а по-настоящему население тратит не менее 10 миллиардов на это дело. А Наркомпрос? Считая все местные и государственные бюджеты, мы затрачиваем около 1 миллиарда 300 миллионов. Какое же отсюда разрешение проблемы? Разве мы можем истратить 12 миллиардов, разве мы можем взять на себя это дело? Это не под силу ни Америке, ни какому-либо другому государству; это может быть по силам только коммунистическому обществу, потому что тогда будет другая постановка всех общественных средств, будет другая техника, а при настоящем положении вещей это совершенно невозможно.

Как же разрешить эту проблему? Никаким другим путем решить нельзя, как только смотреть на тот капитал, который тратит государство, как на капитал, организующий, скажем, такое соотношение: один к десяти, то есть вы должны на один рубль, который государство вкладывает в это дело, организовать более правильное расходование десяти рублей, которые идут на пищу, жилище, одежду, приобретение разных навыков и так далее – ведь все это стоит денег. Вот только так надо ставить вопрос, и тогда мы поймем роль всех наших организаций в этом деле, поймем, что трата этого рубля, независимо от десяти рублей, будет ошибочной, будет искусственной постановкой, которая не даст нам возможности разобраться в нашем деле. Тут является вопрос: а можно ли это сделать, то есть чтобы те капиталы, которые, например, Марьина Роща тратит на воспитание... чтобы эта сумма рационально расходовалась бы на эти цели при помощи организации детского сада, диспансера, школ I и II ступени. Вот, собственно говоря, отчетливая постановка этой проблемы. Но как же ее разрешить?

Мы должны знать, на что эти деньги расходуются, какие основные цели воспитания ставятся, какие средства находятся в распоряжении окружающей среды, какие методы, как вообще это дело организовано... У нас в деревне есть, например, текстильная артель, но дело ведется слабо... В прошлом году было ассигновано, например, на культурные нужды 50 рублей. В нынешнем году... началась работа' с делегатками. После этого, Когда мы поставили на собрании вопрос о годичном ассигновании, то получили 1500 [рублей]; когда поставили вопрос об ассигновании на культурные нужды и стали его голосовать, то робко было предложено 300 рублей, но говорили, что надо ассигновать больше, и тогда предложили 1000, а когда стали голосовать, то получили 1500, потому что сюда вошли ясли, оказание медицинской помощи, санитария, библиотека и так далее. Значит, женщина думает о тех средствах, которые могут ей помочь в воспитании ребят, являющемся для нее чрезвычайно трудным...

Следя за этим процессом, мы должны быть заинтересованы в том, чтобы наиболее прогрессивный элемент, в данном случае женщина заняла бы подобающее ей место, то есть мы должны про- вести ее в сельсовет, мы должны организовать делегатские собрания, завоевать большее количество мест для женщин в общественных собраниях, в кооперативах, и тогда мы увидим, что наше школьное дело, которое вне этих условий может попасть в тупик, станет сильнейшим образом развиваться именно благодаря этому простому факту. Значит, мы должны детально разработать такую тему: «Женский день – 8 Марта».

Так как сейчас женское движение сильно поднимается, оно растет, то мы согласились ту часть школьной программы, которая касается этого вопроса, то есть женского дня 8 Марта, несколько пересмотреть и изменить... Представьте себе такой случай: вся деревня находится в большом возбуждении под влиянием перевыборов, неправильного обложения сельхозналогом или в связи с переделом земли. Отражаются ли эти волнения крестьян на детях, на их занятиях? Конечно, отражаются и могут отразиться даже на почерке детей.

Однажды приходит ко мне учитель и говорит: «Знаете, я хотел бы поговорить с вами серьезно; дело в том, что я хочу уходить, потому что у меня ничего не выходит; я, вероятно, человек неспособный и лучше мне заняться чем-либо другим, вот поэтому я и пришел с вами посоветоваться». «В чем же дело?» – спрашиваю я. Он говорит: «До сих пор все шло хорошо, а потом вдруг сразу работа разладилась, никто не слушает, ничего не выходит. Почему – не знаю; наверное, что-то я не так делаю». Тогда, вооруженный своей теорией (это было четыре года тому назад), спрашиваю его: «А каково настроение деревни в настоящее время?» «Да там сейчас идет передел земли», – объясняет он. «А вы знаете, как деревня живет?» «Знаю, – говорит, – там все время ругаются, ссорятся, дерутся». «Так не вмешался ли передел землиц в вашу педагогику, а вы этого не понимаете», – говорю я ему. Жизнь действительно все время врывается в нашу работу, а мы этих «врываний» не замечаем...

Сейчас есть один интересный документ – это «Проект Устала Единой Трудовой Школы», который напечатан и по поводу которого нам надо высказать свое мнение, и на основании того, что вы знаете, вы можете внести в него соот-

ветствующие поправки. Возьмем, например, само заглавие: «Проект Устава Единой Трудовой Школы» – с точки зрения того, что мы разбирали, о чем мы с вами говорили. Достаточно ли оно полно или нет? Может ли нас удовлетворить «единая трудовая школа»? Является ли это достаточно отчетливым термином, когда мы переходим к социалистическому строительству, – ведь «единая трудовая школа» может сказать и англичанин, и француз, и немец; здесь нет ничего специфически нашего. Я думаю, что теперь, когда мы стоим перед более отчетливыми проблемами воспитания, мы должны это заглавие изменить и подвести его к нашему названию страны – Союз Советских Социалистических Республик...

Государство социалистическое есть. Ведь мы идем же к этому, и наша школа должна это как-то отразить, она должна быть как-то отделена от всех остальных. Я бы внес в этот проект такую поправку: вместо «трудовая школа» сказать «социалистическая»; добавление «трудовая» – это есть деталь, а «социалистическая» – наше основное. Если в Программе партии сказано, что мы через школу осуществляем влияние пролетариата на полупролетарскую среду, что мы занимаемся социалистическим строительством, то, значит, мы осуществляем и социалистическое воздействие... Я считаю, что если этот Устав издается на целый ряд лет, если в нем ставятся наши основные задачи и он является ответственным документом, является декларацией нашего воспитания, то мы должны сказать, что мы осуществляем эту проблему социалистического воспитания через нашу школу. В этом Уставе существует целый ряд других глав, которые также могут быть пересмотрены; я лично думаю, что изменить надо многое.

Общий вывод будет такой. Когда мы начнем анализировать программу нашей школы, мы должны все время исходить из тех точек зрения, которые развивались перед вами выше, а иначе ничего не выйдет. Мы должны отчетливо представить себе, что мы хотим провести в окружающую среду через наших детей, – вот только так можно ставить этот вопрос. Мы в настоящее время должны проводить в толщу населения наши основные тенденции, стремиться к тому, чтобы она их воспринимала и ими проникалась. Если мы говорим о социалистическом строительстве, то мы должны говорить и о социалистическом воспитании, и тогда мы получим настоящую постановку социалистической школы...

Лекция восьмая

...Понятно, что если речь идет о проведении социализма в жизнь, то эта мысль должна отражаться по всем линиям нашей работы, а следовательно, она должна отразиться и в нашей школьной работе. Как же нам быть со школой? Какое место отвести ей в строительстве социализма? Тут мы должны сказать, что самым главным, над чем школа должна работать, чему она должна детей обучать и для чего собирать соответствующий материал, – это обучать детей организации социализма в окружающей жизни. На первый взгляд это может показаться слишком смелым, но на самом деле это не более смело, чем проблема социалистического строительства, взятая в большом масштабе, и если это кажется нам смелым, то только потому, что мы еще не привыкли так ставить вопрос... Когда мы

почувствуем себя социалистами, и настоящими социалистами, а не социалистами по названию, не теми социалистами, которые сдают зачеты по социализму, а теми, которые действительно строят его, которые чувствуют, что они проделали целый ряд социалистических шагов, – вот тогда эта мысль будет казаться нам не такой уж трудной...

Для того чтобы лучше разобраться в этом вопросе, надо противопоставить социализму другое положение – индивидуализм, то есть когда человек думает только о себе, стремится только для себя пробить дорогу в жизни. Вот эта конкуренция, этот индивидуализм характеризует, конечно, старый образ нашего мышления. Вы знаете, что часто мы отстаиваем свою свободу или слышим, что молодежь протестует против насилия над личностью, – все это нам понятно, но все же мы должны сказать, что эти настроения в настоящее время должны отходить в область старого понимания и их должны сменить настроения социалистические, которые заставляют нас думать об одном общем деле. Если я думаю об этом общем деле и нахожу в нем свое' маленькое местечко, значит, я стою на правильном пути к социалистическому строительству; если я думаю только о себе, о том, как воспользоваться этим общим, чтобы пробить себе дорогу в жизни, – это буржуазное настроение.

Поэтому не так уж трудно поставить практически эту задачу в школе. Нам нужно только так построить нашу программу, чтобы материал ее ставил перед ребятами одну общую задачу, в которой каждый из них находит свое местечко, а это, конечно, не соответствует тем настроениям, которые имеются в жизни и которые сводятся к следующему: «Строй сам свою судьбу; отрывай для себя маленький кусочек от общественных благ». Мы, например, знаем, что раньше так и говорили: «Казна, матушка, – она все вытерпит». Или было такое выражение: «казенный пирог», – ведь это замечательная фраза, которая обрисовывает целое настроение, так как это значит, что от общего куска, принадлежащего всем, каждый должен стремиться выцарапать для себя некоторую часть и благодаря этому жить в полном довольстве.

В настоящее время перед нами стоит такая педагогическая задача: как, на каком материале мы можем эту идею конкретизировать? Нам необходимо, чтобы ребята приучались к другому способу действий. Выполнима ли эта задача? Выполнима, конечно; в этой работе мы должны, с одной стороны, оттенить буржуазную точку зрения, а с другой стороны, дать точку зрения социалистическую, которая и должна быть осуществлена. Кроме того, мы должны дать еще и иллюстрацию того, как живут люди, мы должны показать, что они живут по-разному: одни стремятся к общественной жизни, а другие – к жизни индивидуалистической. Вот этот материал должен быть также введен в нашу программу. Если мы будем дальше идти по этой линии, то придем к следующему: когда вы ищете общее дело, в котором каждый человек должен найти свое место, то, по всей вероятности, тут имеется некоторый план; так, если несколько людей хотят что-нибудь организовать, то они строят общее дело, в котором каждый находит свою долю участия; вот это и есть уже план, и, таким образом, мы подходим ко второй идее, к вопросу с планировании, о регулировании своего поведения какими-то общими нормами.

Дальше встает вопрос такой: можем ли мы материал нашей программы организовать так, чтобы проводить там идею плановости? Надо сказать, что у нас планирование имеется, хотя конкретно это выходит как-то нежизненно, но все-таки оно отражено в нашей программе, а следовательно, мы должны обучать ребят плановой работе, они должны работать над планом. А если люди находят общую идею и начинают над ней работать, то возможно ли такое положение, что отдельные квартиры, отдельные семейства живут своей обособленной жизнью, причем они так и заявляют: «Я живу и действую не так, как другие, я доволен, меня это удовлетворяет, а как живут остальные – это меня мало интересует». Нет, такое положение недопустимо, эта идея сектантская, идея толстовская, и в ней нет ничего хорошего. Поэтому указания на то, что эта задача – построение социализма! является задачей всеобщей, которая захватывает огромное количество людей, есть очень важный материал для нашей программы. Следовательно, мы должны говорить о таком материале, который расширяет горизонты ребенка, заставляет его думать о том, что, кроме той маленькой жизни, которую он ведет, в которой он участвует, кроме его жизни в семье и школе, существует еще огромная жизнь, в которой люди занимаются тем же самым делом, как и мы.

Эта идея является очень важной, и поэтому мы должны материал нашей программы подбирать соответствующим образом, поскольку мы говорим о необходимости ввести в нее материал, характеризующий жизнь нашей страны, жизнь всего земного шара. Говоря об этом, мы должны поставить еще и такой вопрос: во имя чего люди живут? Во имя чего происходит та гигантская борьба, которая ведется во всем мире? Из-за чего идет эта борьба? Ясно, что здесь встает вопрос о классовости, а поэтому я и спрашиваю: «Можно ли и в какой форме следует преподнести ребятам материал, дающий им понятие о классовости?»... Не следует думать, что все эти идеи остаются в головах у ребят нетронутыми; конечно, можно написать какие-нибудь стишки, сценки, можно подобрать такой материал, который заставляет ребят переживать эти настроения, но достаточно ли этого?

А помните, мы с вами говорили о том, что человек воспитывается только тогда, когда он сам участвует в жизни?.. Необходимо, чтобы ребенок, учась в школе, начинал бы постепенно изменять свою жизнь, чтобы он учился этому изменению. Мы знаем, что в школе ребенок живет более культурной жизнью, но если он будет вести эту культурную жизнь только в школе, то этого еще недостаточно, нужно так поставить дело, чтобы он везде был культурным человеком. Затем мы должны говорить и о его социалистическом общественном настроении, о другом способе его мышления; мы должны ввести в программу такой материал, который создавал бы у ребенка другое миросозерцание.

Интересно отметить, что до революции по отношению ко всему окружающему мы привыкли рассуждать так: «Так было и так будет...», «Как деды наши жили, так и мы будем жить» или: «Старое лучше нового», «Природа неизменима» и так далее. Вот это представление о неизменности законов природы, о неизменности всей материи – эта мысль совершенно неверна. В связи с теми идеями, которые мы развиваем, мы говорим, нам необходимо доискаться здесь правды, а правда как раз и заключается в том, что все изменяется, «все течет», как говорил еще Гераклит: «... Вот, товарищи, основные положения, на которых

мы должны строить нашу программу». Практически это сводится к следующему: для того чтобы построить программу, мы должны знать окружающую жизнь, но и этого еще мало – это есть краеведение, мы должны знать, что нам нужно делать, какую точку зрения мы будем проводить. Конечно, мы будем действовать с точки зрения социалистического строительства – вот это добавление является необходимым...

Программа нашей школы есть примененное к детям руководство к организации социализма, и с этой точки зрения можно ее критиковать не только с идеологической стороны, но и с практической, потому что в настоящее время самой крупной задачей для нас является практика строительства социализма, практика строительства новых человеческих отношений. Я уже говорил вам раньше о буржуазной философии, но так как это понятие довольно трудное, то можно повторить его еще раз. Буржуазный мир, чтобы поддержать ту мысль, что каждый человек может добиться жизненных благ путем конкуренции, может сам себе пробить дорогу в жизни, выработал философию, которая придает огромное значение своим личным переживаниям, настроениям. А верно ли это? А вдруг ценность личных переживаний и не так уж велика, чтобы стоило на это тратить большое количество времени...

Мы хорошо понимаем, что буржуазная философия и буржуазные философы строят свою научную систему так, чтобы поддержать индивидуализм, чтобы поддержать свободу, но мы здесь ставим такой вопрос: какую свободу?.. Вы, наверное, слышали о теории свободного воспитания ребенка, которая говорит о том, что надо воспитывать ребенка так, чтобы дать простор его инициативе, то есть педагог не должен вмешиваться в его поведение: «Делай, что хочешь».

Однажды, когда я пришел в такую свободную школу, я увидел там следующую сценку: один мальчик сидит на полу, к нему подходит другой и толкает его. «Уйди, – говорит, – потому что я хочу сидеть на этом месте». Вот так неправильно и понимается свобода: «Я свободен, я хочу». Когда я начал здесь свои занятия с детьми, я дал им для начала небольшие порции семян для проращивания; каждый ребенок получил на бумажке различные семена, которые он должен был разобрать по сортам, а всего имелось десять сортов. Один из мальчиков взял бумажку и бросил ее на пол так, что все семена рассыпались, причем он вызывающе смотрел на меня. Вот это обычный эксперимент, который производился в этой свободной школе. Тогда я, посмотрев на него пристально, строго сказал: «Подними», – мальчик испугался и быстро все собрал.

Здесь перед нами встает весьма серьезная задача, а именно как конкретизировать вопрос о миросозерцании. Мы говорим, что в уме ребенка должно складываться ощущение связности, а не случайности всего существующего, и, для того чтобы разбираться в окружающей жизни, нужно ориентироваться в таком вопросе, как деятельность, труд человека, которые, с одной стороны, преодолевают силы природы, а с другой стороны, регулируются общественным строем... Вот эти три группы основных явлений, связанных между собой, должны предстать перед ребенком, а поэтому мы говорим о комплексной системе: природа, труд, общество. Здесь устанавливается зависимость между трудом, природой, человеком и общественным строем.

Какая же эта зависимость? Владеет ли природа человеком или человек владеет силами природы? Если природа владеет человеком, значит, он мистик, непросвещенный, суеверный человек; здесь многое непонятно, неясно, это – реакционная мысль, и с ней надо бороться; если же человек может овладевать силами природы, то к этому надо стремиться, эта мысль свежая, материалистическая, прогрессивная, и ее нужно поддерживать.., Программа должна удовлетворять основную задачу нашего социалистического строительства, то есть она должна принимать во внимание педагогику окружающей среды и на этом основании строить педагогику школы как дополнительную к той, которая имеется в окружающей среде. Прежде всего она должна соответствовать силам и средствам ребенка, а поэтому мы строим материал концентрически, то есть, имея в виду, что нужно организовывать опыт ребенка, мы начинаем исходить из круга явлений, хорошо ему знакомых, например берем семью, затем говорим о более сложных обществах – о квартире, о деревне и постепенно переходим к городу, к волости и в конце концов говорим обо всем мире.

Таким образом, этот материал должен быть расположен в порядке постепенного расширения горизонта ученика, а к тому же он должен быть... интересным для ребенка, должен быть в очень сильной степени связан с его эмоциями... Этот эмоциональный момент должен быть нами очень хорошо обдуман, и в первую очередь вопрос идет о деятельности ребенка, о его труде, о том, что он должен конкретно учиться «изменять окружающие его явления и на этом воспитываться. Это есть очень и очень важная часть нашей программы. Мы должны ввести в нашу программу эти моменты познания окружающей жизни, моменты эмоционального характера, то есть труд, который сильно связан с эмоциями. Игра, искусство должны также войти в программу, и моменты познания окружающего должны связываться с его изменением, они должны претвориться в жизненную работу, а, следовательно, тут речь идет об общественной работе школы, которая должна переходить в окружающую жизнь, а не замыкаться в стенах школы; между жизнью школы и окружающей ее жизнью должна быть большая внутренняя связь. Кроме того материала, который расширяет горизонт ребенка, который идет от семьи ко всему миру, мы должны дать детям в значительной степени и тот материал, который дает им возможность на опыте уяснить себе процесс овладевания человеком сила- ми природы, причем это не должно быть изучением растений или животных, а это есть овладевание человеком всевозможными силами природы, которое в значительной мере исключает то понятие, что человек перед природой ничего не значит, так как сделать ничего не может.

Если вы возьмете такие явления, как буря, гроза, то в книге товарища Рубакина «О великих и грозных явлениях природы» они так изображены, что человеку только остается, затаив дыхание, смотреть, как они действуют. Нет, не таково должно быть к ним отношение человека. Возьмем, например, извержения вулканов; ведь не должен же человек смотреть на них, заложив руки за спину, он должен ими овладеть. А что такое нефтяные извержения? Мы ими овладели всецело; мы знаем, что сейчас нефть идет по трубам прямо в цистерны, и, таким

образом, не происходит ни малейшей утраты, наоборот, благодаря новому способу мы получаем на 30% материала больше, чем раньше; следовательно, человек уже овладел данными силами природы.

Вообще надо сказать, что все сильное должно привлекать особое внимание человека; например, чем могущественнее водопады, тем лучше это для нас, так как тем большее количество лошадиных сил мы получим. Вот если мы будем такой материал давать ребятам, то они будут чувствовать себя гораздо сильнее, и, безусловно, такой материал давать нужно, так как он имеет не только практическое значение, но он сильно изменяет и наше миросозерцание. Почему, например, сейчас проблема урожайности кажется нам чрезвычайно трудной? Потому что люди за тысячу лет выпахали лучшую почву, но все еще продолжают на ней пахать, думая так: будет урожай –хорошо, а не будет – ничего не сделаешь, надо подчиниться; таким образом, каждый год мы получаем урожай все меньше и меньше. В чем же тут дело? В безнадежности. А школа поддерживала это настроение? Конечно, поддерживала, а поэтому мы сейчас и говорим: воспитывая молодое поколение, мы определенно должны внушать ему ту мысль, что человек овладеет силами природы. Возьмите дальше такой материал, как язык.

Каждый человек должен уметь говорить отчетливо, ясно, он должен выработать четкий стиль, а значит, тут должна быть некоторая работа над языком, для чего необходимо иметь соответствующий жизненный материал, который задевал бы человека за живое, а тогда, как сказано в Евангелии, может быть, и «валаамова ослица» заговорит… Конечно, человек скорее начнет говорить тогда, когда он задет за живое, когда он дальше молчать не может. А что задевает его за живое? Жизнь. Следовательно, надо ставить вопрос так, чтобы жизнь требовала от него определенного ответа, а тогда и язык начнет развязываться, но технику, мы все же должны дать. Математический материал должен рассматриваться также по-другому. Мы можем, например, научить ребенка хорошо считать, а он, выйдя из школы, начнет обсчитывать, то есть использует эти знания по другой линии. Конечно, такое приложение математических знаний к жизни никуда не годится, и мы должны ставить дело так, чтобы эти знания служили организации какой-то лучшей жизни.

А есть ли такие способы улучшения жизни? Есть; этот способ называется учетом. Отчего у нас страдает крестьянское хозяйство? Оттого, что нет никакого учета. Отчего низкий труд? Потому что пропаганда учета не поставлена достаточно хорошо; мы постоянно должны доказывать человеку, что «ели он дома, например, сделал топор, то эта затрата его энергии должна быть учтена, а пока же у нас в хозяйстве нет никакого учета своих сил, а учет сил, средств и возможностей, учет времени – все это должно быть нашей культурой. Следовательно, математика на службе человеку должна быть важным материалом для нашей программы. Теперь подойдем к вопросу об игре.

Что такое игра? Вы знаете, что, когда человек играет, он повышает свои эмоции, и нашу школу, которая способствует строительству социализма, мы должны сделать местом как раз такого оживления, потому что иначе дети будут связывать социализм только со скучными моментами. Когда вы собираетесь вместе и получаете возможность проводить социалистические тенденции, то часто

из этого выходит какое-то скучное дело, которое сводится к обязанности идти опять на собрание, опять говорить о социалистическом строительстве, и все это кажется чрезвычайно трудным и неинтересным. Вот так у нас и проходят детские школьные собрания, а, в сущности говоря, это есть очень вредная вещь; во всяком случае эмоциональный момент должен играть здесь большую роль, он должен внести в эту работу известное оживление. Теперь мы будем говорить о труде. Позвольте вам сейчас прочесть маленькую заметочку относительно труда: «Коммунистический труд в более узком и строгом смысле слова есть бесплатный труд на пользу общества, труд, производимый не для отбытия определенной повинности, не для получения права на известные продукты, не по заранее установленным и узаконенным нормам, а труд добровольный, труд вне нормы, труд, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке трудиться на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма». Это – слова товарища Ленина.

Вы видите, что он говорил о коммунистическом труде, о труде в новом обществе, к чему мы и должны стремиться; путем некоторой выучки, дисциплины, большего умения работать, путем овладевания огромной техникой мы должны в конце концов этого достигнуть. Если вы переживаете такие моменты, когда вы трудитесь с наслаждением, значит, у вас имеется уже прообраз труда будущего, у вас есть возможность создавать такие ценности, которые послужат к улучшению общей жизни человечества, но тут встает такой вопрос: над чем вы трудитесь? Если вы, получая наслаждение, работаете на общую пользу человечества, то это момент социалистического порядка; если же вы, например, едете в лодке и усиленно работаете веслами, вы также получаете здесь большое наслаждение, но наслаждение только для себя, а все дело в том, что у товарища Ленина говорится о труде «на общую пользу», который заставляет нас определенным образом подходить к труду...

Лекция девятая

В прошлый раз мы говорили относительно программы; сегодня мы должны продолжить те основные разъяснения, которые касаются программной работы и освещают то содержание, которое мы вкладываем в нашу работу. Я хочу вам дать ряд разъяснений относительно того, как мы подходим к вопросу о программе с теоретической стороны. Вы, конечно, помните, что мы должны нашу программу, содержание нашей работы выводить из тех условий воспитания, которые существуют в окружающей нас среде, для того чтобы, зная, что делается в этой среде, можно было бы правильно построить способы воздействия на эту среду, пользуясь при этом школой как своего рода некоторым аппаратом для такого воздействия. В Программе нашей партии сказано, что школа должна быть орудием влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои населения. Следовательно, мы должны поставить дело так, чтобы школа вместе со всеми другими организациями могла принимать участие в этом воздействии, потому что мы знаем, что среда – это есть мелкобуржуазная стихия, и

если мы не будем на нее воздействовать, то она будет воздействовать на нас, и тогда мы, конечно, победы не одержим. Вот это есть важнейший пункт нашей принципиальной работы.

Как же мы должны построить эту работу? Прежде всего надо сказать, что это станет возможным только тогда, когда мы будем очень хорошо разбираться в содержании того воспитательного процесса, который протекает в окружающей нас среде; мы должны знать и оценивать среду именно с этой педагогической точки зрения. Мы должны понять, что для учителя является в высшей степени важным получить известную ориентировку во всех этих вопросах, для того чтобы начать строить свою собственную работу, для того чтобы начать правильно составлять свой план, организующий программу его воздействий. Кроме того, программа должна быть построена в зависимости от того, в каком районе, в каком окружении находится данная школа, а поэтому мы и связываем вопрос о программе с вопросом о районизации; ведь вам, наверно, известно, какое большое значение имеет районизация в нашей государственной жизни, и вполне естественно, что здесь возникает такой вопрос: как строить просветительную работу во всех ее частях так, чтобы принять во внимание все своеобразные условия каждого района, с тем чтобы в данных условиях можно было бы наиболее целесообразно действовать, не теряя своих сил напрасно? Каким же образом мы можем ориентироваться в тех явлениях, которые мы должны оценивать с педагогической точки зрения? Что, собственно говоря, влияет на процесс воспитания? Какие цели ставятся этой средой? Какое содержание вкладывается ею в процесс воспитания? Какими средствами она обладает и какую организацию она строит, например как организована семья? Вот всю эту массу отдельных воспитательных разрозненных факторов, каждый из которых определяет свой идеал воспитания, мы и должны принять во внимание.

Теперь относительно средств воспитания. Средства воспитания, в значительной степени, имеют принудительный характер, например наказания, но, с другой стороны, есть и такие средства, которые невольно заставляют каждого ребенка принимать участие во всей жизни семьи, то есть тут есть и жизненные средства воспитания, которые заставляют ребенка участвовать в трудовой жизни семьи, заставляют его выполнять известные жизненные поручения. Если мы будем дальше говорить о содержании работы, то оно касается и гигиены, и труда, и целого ряда жизненных знаний, которые дает семья, которые берутся непосредственно из окружающей ребенка среды. Здесь есть трудовая часть, есть материал, дающий пищу для ума, и есть материал, создающий те или иные гигиенические навыки, например как обращаться с пищей, одеждой, как ухаживать за животными, как относиться к ближним и так далее. Вот это есть жизненная программа, которую ребенок и должен пройти.

Дальше стоит вопрос о целях воспитания. Каковы же они? Будь хорошим, крепким собственником, хозяйственником, чтобы в дальнейшем завести свою семейку, – вот таков идеал, а так как мы видим, что эта тенденция проводится довольно настойчиво, то здесь у нас возникает такой вопрос: как мне действовать? Как осуществлять влияние пролетариата на непролетарские, полупролетарские и мелкобуржуазные слои населения? Ясно, что нам нужно изучать эту

среду, а начав ее изучать, мы видим, что там существуют самые разнообразные формы воспитания, самые разнообразные подходы к нему, и в результате всего этого в данных условиях создается целый ряд устойчивых продуктов такого воспитания. Мы, конечно, знаем, от чего зависит направление этого воспитания, и мы говорим, что здесь должен быть научный план, который помог бы нам найти верные способы быстрой ориентировки в этих явлениях, помог бы нам понять их значение для воспитания. А как же построить этот научный план изучения среды? Вы знаете, что опытная станция есть такое учреждение, которое разрабатывает основные теоретические вопросы воспитания. Может быть, эти вопросы покажутся простыми и элементарными при изложении, но вы должны в них хорошо ориентироваться и суметь ответить [на них]...

Итак, вопрос такой: как мы должны построить наш план? Для этого мы должны прежде всего хорошо ориентироваться в экономических условиях жизни данной среды. А как это сделать? Нужно создать экономическое изучение и района, и деревни, и семьи, а такая схема у нас уже есть, такой план мы выработали. При этом изучении мы должны обратить внимание на самые разнообразные стороны экономической жизни района, но здесь следует подчеркнуть, что этот вопрос мы должны ставить не только как экономическое исследование вообще, а мы должны его поставить так: экономическое исследование, которое имеет очень серьезное отношение к педагогическому делу, то есть мы должны его поставить под углом зрения воспитания; например: что несет с собой та или иная организация хозяйства в области прямого влияния на ребят?

Педагог должен, наконец, понять, какое большое значение имеет, например, трехпольная организация хозяйства для воспитания ребят, как сильно она влияет на взрослых людей в смысле их мировоззрения, их навыков, привычек, отношения друг к другу и так далее. Является ли трехполка высокой технической формой или низкой? А что значит низкая форма организации хозяйства? Это значит, что я затрачиваю мною сил, но получаю весьма ничтожные результаты. Если же это длится долгое время, то я постепенно привыкаю к тому, что при большой затрате сил получаю все-таки плохие результаты, и благодаря этому я перестаю ценить и свои труд и чужой. Вот поэтому-то в крестьянской семье и говорят: «Да ведь это ничего не стоит – это свое».

Но как же мы должны относиться к тому, что такие мысли внушаются ребятам? Конечно, мы должны здесь выявить свою точку зрения. Вот видите, какая большая связь существует между организацией хозяйства и мировоззрением взрослых и детей... У нас существует еще и такое мнение: как ни трудись, как ни старайся, а все-таки есть высшая сила, которая может все твои труды уничтожить. Итак, вы видите, что здесь имеется вполне благоприятная почва для всяких религиозных убеждений. Ведь высшую силу уговорить нельзя, надо только молиться и просить, а если вы приучите себя к тому, что единственным решением вопроса является молитва, если вы не будете верить в свои собственные силы, не будете ценить своего труда, то ведь все это будет передаваться и детям; это есть опять надстройка над базисом: мы видим, что тут «получается своего рода «трехпольная педагогика», которая передается детям. Мы и сами знаем, что дети яв-

ляются в школу с определенным готовым уже мировоззрением, то есть они верят, что есть высшая сила, которая все ведает, все знает, – бог; он недоступен, неизвестен, но он вездесущ, всемогущ. А если человек трудится, но у него ничего не выходит я он терпит неурожай, то неужели бог не видит, как это несправедливо? Есть ответ и на это: бог тебя наказывает... Вот это мы и должны иметь в виду, когда говорим об отдельных экономических фактах, о том, что они должны иметь то или другое значение для нашего воспитания; об этом мы должны постоянно помнить.

А как влияет на воспитание более высокая техника организации хозяйства? Конечно, чем более высокую техническую ступень мы имеем, тем больше у нас уверенности в своих силах, в том, что мы должны делать. Мы хорошо знаем, что, по мере того как техника будет развиваться все сильнее и сильнее, у нас будет больше уверенности в своих силах, будет меньше почвы для развития всяких религиозных исканий. Что же мы должны делать? В противовес этому воззрению мы должны прививать детям интерес к технике, веру в силы человека, науку, в знания, мы должны создавать твердую почву для борьбы с различными суевериями...

Итак, товарищи, вы должны знать, какое значение имеет экономическая, хозяйственная организация для воспитания наших детей. Сейчас я остановился только на примитивной технике, и вы увидели, что она влечет за собой. Если вы ясно представите себе все значение техники, то для вас будет гораздо проще разрешаться вопрос, например, об антирелигиозном воспитании; вы должны будете понять, к каким изменениям психики это ведет, а когда мы говорим о высшей технике хозяйства города и деревни как о вопросе, который коренным образом должен изменить человеческую психику, самую идеологию, тогда нам значительно легче будет воспитывать правильное понимание этого дела нашей молодежью. Следовательно, первый ряд наших исследований, имеющих большое значение для теоретической педагогики, – это экономические исследования. Сейчас я вам дам небольшой чертеж, к которому вы должны внимательно присмотреться. Это есть населенный участок, например, волость. Здесь имеются две тысячи дворов, каждый из которых представляет собой особую единицу, в которой происходит тот иди другой процесс воспитания как детского, так и взрослого населения. Эти две тысячи дворов вы должны подвергнуть экономическому исследованию по известной программе.

Таким образом, в конце концов мы будем иметь некоторый экономический обзор данного участка, мы будем знать его экономику, но так как имеются различные экономические формы, например есть деревни, которые придерживаются в своем хозяйстве трехполки, а есть такие деревни, которые уже перешли на четырехполье, есть натуральные хозяйства и есть хозяйства товарные, которые зависят от кустарных и отхожих промыслов, то отсюда следует, что мы можем весь район разбить на большие и маленькие участки, однородные по своему экономическому значению. В каждой такой группе мы наблюдаем преимущественно какую-нибудь одну определенную форму организации хозяйства. Если вы таким образом будете рассматривать районы, то вы увидите, что в каждом отдельном районе есть свои особенности, по отношению к которым вы должны несколько иначе строить свою работу. Вот это первая часть работы, но этого еще

мало; мы можем целый ряд сторон экономической жизни разбить на отдельные элементы, каждый из этих элементов будет иметь значение для воспитания ребят. Предположим, что мы имеем трехполку; а какое значение она имеет для школы? Возьмите, например, вот этот маленький райончик; как вы думаете, сколько лет обучения он будет считать для себя достаточным? Оказывается, что при низком уровне организации хозяйства 2–3 года являются уже вполне достаточными, а поэтому и таких районах мы часто наблюдаем, что детей берут из школы раньше, считая, что они должны лишь немного уметь читать и писать. В тех же районах, где мы имеем отхожие промыслы, где люди уходят в город, а в городе нужна более высокая квалификация, там и четырех лет обучения мало. Значит, мы можем разбить районы по этому признаку и отметить их отношение к нашей школьной жизни.

Здесь нас интересует следующий вопрос: что воспитывает? Конечно, организация хозяйства, техника играют очень большую роль; а сама жизнь, быт, предметы, которыми ребенок пользуется, входят ли они в это число? Безусловно, входят, и мы должны рассматривать их как своего рода дидактический материал; все предметы домашнего обихода, уход за животными, за помещением, обращение с одеждой, отношение к свету, теплу, воздуху – все эти вещи, поскольку они приучают ребят ими пользоваться, являются дидактическим материалом, который гораздо более реален, чем дидактический материал школы с ее тетрадками, перьями, ручками и так далее; это есть материал, взятый непосредственно из жизни. Поэтому мы не должны довольствоваться одним экономическим исследованием нашего района, мы должны подвергнуть его еще и бытовому изучению, то есть произвести этнографическое исследование по специальной схеме, изучая материальную и духовную культуру данного населения.

Теперь я задаю такой вопрос: остаются ли первичные районы? Нужно ли более внимательно присматриваться к особенностям каждого района? Конечно, нужно. А бытовые особенности района имеют значение? Безусловно, имеют. Следовательно, если мы какую-либо часть территории подвергаем экономическому и бытовому исследованию, мы будем лучше знать то, что там происходит, в смысле установления всевозможных факторов воспитания, мы будем знать, какими средствами эта среда обладает, для того чтобы воспитывать своих ребят, и так далее. Ведь все ребята варятся в этом соку, то есть в кругу этих бытовых и экономических явлений; они ими пропитываются, и в результате такого воздействия мы получаем известное воспитание. Поэтому, оставляя экономические районы, мы присоединяем сюда еще новый факт, а именно мы должны связать известный ряд наблюдаемых нами бытовых явлений с явлениями экономическими; например, мы имеем трехполку, а что значит трехпольный быт? Мы знаем, что существует кустарная экономика и кустарный быт, отхожая экономика и отхожий быт; тут наблюдается какая-то определенная связь, и это имеет большое значение, когда начинаешь разбираться в целом ряде педагогических вопросов. Но так как этот быт является производным и мы должны его рассматривать как следствие экономических явлений, то, значит, быт есть надстройка над базисом, над экономикой. То, что я вам сейчас говорю, – это есть основные черты марксистского взгляда на педагогику, это есть новейшие мысли, которых

нет ни в какой мировой литературе; я говорю вам о совершенно новом взгляде на вещи, причем моя задача заключается в том, чтобы указать вам, насколько все это имеет реальное практическое значение.

Итак, в результате этой научной работы вы имеете все разнообразные особенности района, вы их отмечаете, а после этого вы уже легко определите их значение для педагогического дела. Представьте себе, что вы даете ребятам такое сочинение: «Кем бы ты хотел быть?» Они пишут. Педагог старой школы, читая эти сочинения, скажет, например: «Да, написано интересно». Новый же педагог подойдет к этой работе так: «Почему он написал такое сочинение?» Вот тут-то и получается весьма интересная вещь. Когда мне, например, зачитывают анкету ребенка по целому ряду вопросов, я могу сказать, из какой деревни этот ребенок, из какой семьи и так далее. Мы этого достигнуть можем, потому что все детские работы следует рассматривать как отражение определенных условий; мы знаем, что ребята из районов отхожего или кустарного промысла ответили бы на эти вопросы несколько по-другому. В детских работах отражаются и более мелкие влияния, например ребенок пишет «Я хотел бы жить в золотом доме, хотел бы иметь золотую одежду и есть из серебряной посуды» Таков идеал буржуазной жизни, и поэтому тут невольно является такой вопрос: нет ли в этой деревне какого-либо зажиточного человека, который вызвал в данном ребенке эти желания? Конечно, здесь можно ошибаться, но упражняться в этом анализе весьма полезно, и когда мы таким образом будем подходить к детским задачам, к приемам, к воззрениям, к вопросам и ответам, то в наших глазах их работа будет иметь совершенно другой смысл. Если же вы посмотрите тетради в школах Марьиной Рощи, то вы из них ничего не поймете, вы только увидите, сколько сделано ошибок, а ведь это совсем неинтересно и гораздо интереснее знать, почему дети эти ошибки делают, какие это ошибки: фонетические, например, или другие. Если вы начинаете в этом разбираться, то вы нащупываете и методы борьбы с этими ошибками, и находите пути для их исправления.

Мы видим, что существует связь даже между общественными явлениями деревни и почерком детей. Так, например, если в деревне идет передел земли, переход к другой форме организации хозяйства и при этом деревня волнуется, то это волнение отражается на самих детях и на их почерке. Этот вопрос может быть поставлен научно, и в конце концов мы должны приучиться понимать, что руководит ребенком, его языком, его навыками, его проявлениями. Например, если ребята недисциплинированны и капризничают, то мы должны тщательно разобраться в том, почему это происходит, а не говорить только, что этот мальчик скверный, он все время капризничает. Так действовать, конечно, нельзя – это ошибка, и совершенно напрасно наш учитель говорит, что он – практик, нет, он вовсе не понимает того дела, которым он занимается.

Таким образом, вы видите, что даст нам научное исследование, произведенное в области экономики и быта, – оно даст нам возможность понять и действия ребенка, и его мысли, а тогда мы поймем и то, что мы делаем... Мы должны понять, как эти экономические и бытовые условия отражаются на физическом облике ребенка, на круге его представлений и его интересов... Однако мы этим не ограничиваемся и занимаемся еще обследованием семей, то есть мы выбираем

ряд семей, подвергаем их специальному обследованию и следим за ними в течение ряда лет, поскольку мы находим их типичными; мы следим за теми изменениями, которые происходят в их семейном быту, следим за тем, как отражаются эти изменения на детях, и так далее. Это есть «экспериментальные семьи», по отношению к которым мы можем применить целый ряд новых руководящих начал в их культурной жизни. Эти семьи подвергаются специальному экономическому обследованию; мы записываем все их доходы и расходы за целый ряд лет, то есть они записывают, а мы делаем сводку; мы подвергаем эти семьи более внимательному бытовому изучению, причем мы можем здесь с большей или меньшей точностью определить целый ряд таких явлений, которые имеют для нас огромную важность. Обо всем этом я стараюсь говорить просто, но ведь это есть сложнейшие вещи, которые настолько трудны, что никто еще во всем мире не пробовал ставить таких задач, и только мы в Советской России, при нашем плановом начале, можем пойти на это; у нас это является доступным не только среднему педагогу, но даже и студенту...

Мы подходим к созданию нового фундамента для педагогической работы, и целый ряд вопросов будет нами разрешаться совсем по-другому... Затем идет педагогический анализ всей этой работы; мы устанавливаем известные факты и в зависимости от них намечаем педагогические приемы, организацию воспитания, цели и программу. Путем такого исследования мы лучше видим, что происходит вокруг нас, и нам становится яснее, что мы должны делать в нашей школе. Вот это есть то основное, на что нужно обратить серьезное внимание.

Теперь я подойду к некоторым организационным вопросам такого рода работы. То, что я говорил, – это есть методология, это есть научное изучение, установление общего метода этого изучения. В настоящее время в каждом районе мы имеем школу, детский сад, избу-читальню, красный уголок, то есть то или другое учреждение, которое, согласно Программе партии, должно проводить воздействие пролетариата на полупролетарские и мелкобуржуазные слои населения. Ясно, что имеющееся культурное учреждение мы должны рассматривать как аппарат, который проводит известную группу влияний на окружающий его район, зная этот район и умея его анализировать. Вот тогда мы действительно сможем правильно построить нашу работу, и в данных условиях она будет целесообразна, она будет практически стоять высоко и будет пользоваться признанием населения, будет иметь большую продуктивность. Отсюда ясно (вспомните мои прежние указания), что между школой и средой должны возникнуть некоторые отношения, которые мы с вами назвали взаимным обменом.

Безусловно, мы не должны рассматривать школу как отдельную организацию; школа – это есть одно из учреждений наряду с кооперативной, профессиональней, советской организациями, которые действуют в этом же направлении. Отсюда вывод такой: необходимо, чтобы все каналы культурного воздействия пролетариата на полупролетарские и мелкобуржуазные слои населения были бы объединены в один общий план работы, чтобы они ставили общие задачи этого воздействия. Ясно, что одна школа этого сделать не может, а поэтому агрономические, врачебные, кооперативные каналы, школьные и внешкольные – все они

должны спиться в один общий канал, в общий плач работы, и тогда мы достигнем известного эффекта, а если каждый канал будет течь по своему собственному руслу, то, как бы хорошо мы ни работали, у нас все-таки будут большие недочеты, большая путаница и мы своей цели не достигнем.

Таким образом, этот анализ приводит нас к тому, что необходимо строить сообща плановую работу, но в наследство от старого строя мы как раз получили беспланость, работу в одиночку, что, безусловно, является огромным минусом в организации общественной работы. Итак, вы видите, что мы можем нашу программу построить научно. Здесь я ввел новый термин «педагогика среды», который теперь всеми уже принят, а вот всю эту территорию, которая изучается, я называю «экспериментальным полем», на котором мы и можем строить опытную работу школы; тут можно экспериментировать, можно учитывать свои ошибки и вновь ставить опыты, одним словом, это есть совершенно такой же опытный показательный участок, каким является, например, агрономический участок, на котором агроном изучает свойства данной почвы, на котором он работает. Вот свойства этой социальной почвы, на которой мы работаем, мы и называем экспериментальным или опытным полем, и здесь мы, конечно, можем весьма правильно организовывать и ставить различные виды опытной работы: работу детского сада, школы I ступени, II ступени, работу техникума и так далее. Во всяком случае если здесь будет основан техникум или будет проводиться студенческая практика, то эта работа будет уже поставлена по-другому, и при таких условиях мы скорее получим тех педагогов, которые нам нужны, то есть педагогов, которые понимают окружающую их действительность и пытаются построить (воздействие школы на данный район.

После этого разъяснения можно подойти к вопросу о том, как будет работать школа. Например, может ли опытная школа учитывать эту обстановку; может ли она иначе строить свои задачи, давать другие задания ребятам, смотреть иначе на детские работы; может ли она воспользоваться этими детскими работами, для того чтобы при помощи их лучше ориентироваться в этих условиях? Конечно, может. Ведь если детские работы являются отражением данной обстановки, а вы приучаете себя к пониманию этого отражения, если вы ставите, например, «такой вопрос, отражением чего является грязная тетрадка ученика, если вы стараетесь расшифровать это явление, то вы, конечно, начнете работать по-другому. Нельзя сказать, что мы мало в этом отношении сделали. У нас, на опытной станции, на выставке имеется большее количество материала, говорящего о нашей работе. Между прочим, там есть такое сочинение «Осень», в котором ребенок пишет: «Уж ты, грязь, грязь, надоела ты нам, как горькая редька». Педагог «старой марки», прочитав такое сочинение, конечно, останется недовольным и скажет: «Нужно было бы написать, что наступила осень, листья пожелтели, начались заморозки и так далее, одним словом, стараться описывать осень так, как описывал ее Пушкин»; педагог «новой марки» заметит: «Какое интересное сочинение, как ярко он выразился»,– а современный педагог подойдет к вопросу так: «Отражением какой жизни является это сочинение?» безусловно, вы должны так ставить свою работу, давать такие задания, которые отражали бы жизнь; вы должны использовать опыт ребенка, который сейчас не используется. Вот это первое практическое следствие.

Вы должны знать, с чем ребенок приходит в школу, и вы должны так поставить дело, чтобы его опыт был выявлен, чтобы здесь была известная работа. Однажды в одной из школ я увидел, что ученики пользуются старым задачником, напечатанным уже Госиздатом; в этом задачнике вместо метров, килограммов были еще пуды, аршины и версты. Конечно, это было совершенно неправильно, этого оставить было нельзя, а между тем учитель относился к этому как-то безразлично. Нет сомнения, что мы должны сейчас вводить всюду десятичную систему, потому что она является интернациональной, научной, а наша система есть система отсталая, а к тому же при помощи новой системы мы можем легко подойти к изучению десятичных дробей. Затем вы должны иметь план и анализ школьной работы. Если класс не дисциплинирован, то учитель должен понимать, почему это происходит, а если он этого не понимает, то у него будет нагрузка. Педагогическая нагрузка потому и происходит, что учитель не понимает своего дела и делает массу ошибок. Например, ребенок балуется, учитель не знает, что он должен делать, в чем тут дело, и он говорит: «Иди вон!» Ученик уходит, стоит за дверью и рыдает, затем он начинает стучать в дверь, и, таким образом, опять получается нагрузка, которая происходит потому, что учитель действует первым попавшим ему под руку средством. Мы видим, что существует какая-то «трехпольная педагогика», то есть сил тратится много, а результаты получаются очень плохие. Ведь можно нагрузиться и пустяками; мы, например, знаем, что недисциплинированный человек не умеет распоряжаться ни своим (временем, ни материалом, он постоянно все забывает, все теряет, он не помнит, куда он положил свои вещи, что он должен сделать и так далее, а в результате всего этого у него получается нагрузка и он постоянно занят, но в то же время ничего не успевает сделать.

Вот это есть «трехпольная педагогика», это есть отражение (в прошлом) некультурной, отсталой в организационном и техническом отношении страны. А почему это происходит? Потому что человек не может этого сделать, он не может с собой справиться, у него нет сил, нет умения взять себя в руки, он не владеет собой. А можно ли вообще этого достигнуть? Конечно, можно, но эту задачу мы должны разрешать коллективно, мы должны к ней отнестись очень серьезно. Иногда мы слышим, что товарищ вдруг говорит: «С завтрашнего дня я кончаю старую жизнь и начинаю жить по-новому»; но надо сказать, что это ему обычно не удается, он с этой задачей справиться не может, потому что борется в одиночку. Мы получили в наследство от старого строя индивидуалистическую, буржуазную психику, мы привыкли действовать каждый в отдельности, а это, безусловно, является неправильным. Сейчас мы стараемся установить новые формы человеческих отношений, но эта работа чрезвычайно трудна. Мы должны культивировать простые формы человеческих отношений, мы не должны заниматься всякого рода скрываниями, мы должны высказываться просто и свободно, но мы к таким отношениям еще не привыкли, мы еще подчиняемся старым, скрипучим порядкам, которые нас перегружают и не дают возможности работать как следует. Вот – то, что должно повлечь за собой научное изучение педагогики среды; тут мы видим связь с вопросами о содержании нашей работы, о программе, которые будут тогда поставлены на настоящие рельсы.

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962)

Василий Васильевич Зеньковский (4 июля (16 июля) 1881, Проскуров (ныне Хмельницкий), Подольская губерния – 5 августа 1962, Париж) – русский философ, богослов, педагог, белоэмигрант.

Родился 4 июля (16 июля по новому стилю) 1881 года в Проскурове Подольской губернии Российской империи. Внук кавалерийского офицера, после выхода в отставку ставшего священником. Сын педагога, директора гимназии, церковного старосты.

Окончил гимназию в Киеве. Четыре года учился на физико-математическом факультете, окончил историко-филологический факультет Киевского университета (1909), был оставлен при университете для подготовки к профессорскому званию. В 1913–1914 находился в научной командировке в Германии и Италии. Магистр философии (1915; тема диссертации: «Проблема психической причинности»). Доктор церковных наук (1948; за труд «История русской философии»).

В гимназические годы утратил веру в Бога под воздействием трудов Дмитрия Писарева, но, познакомившись с работами Владимира Соловьёва, снова стал верующим человеком. Уже в зрелые годы значительное влияние на его взгляды оказало знакомство с профессором, будущим протоиереем Сергеем Булгаковым, который, в частности, заинтересовал его творчеством Николая Гоголя как православного писателя (в «Истории русской философии» Зеньковский называл Гоголя «пророком православной культуры»).

В 1908 г. – один из учредителей и заместитель председателя, в 1911 г. – председатель Киевского религиозно-философского общества. В 1910–1911 гг. читал курсы по философии и психологии на Высших женских курсах. Был директором киевского Института дошкольного воспитания и, с 1910 г., председателем киевского Общества по изучению религии и философии. С 1916 г. – экстраординарный профессор Киевского университета по кафедре психологии. В мае – октябре 1918 г. был министром исповеданий в правительстве гетмана Украинской державы Павла Скоропадского.

В 1920 г. эмигрировал в Королевство сербов, хорватов и словенцев, в 1920–1923 гг. – профессор философского и богословского факультетов Белградского университета, с 1921 г. был членом белградского кружка преподобного Серафима. В 1923–1926 гг. – профессор экспериментальной и детской психологии в Высшем педагогическом институте в Праге, был директором этого института. В 1923 на Общеэмигрантском педагогическом съезде был избран председателем Педагогического бюро по зарубежным русским школьным делам. В том же году участвовал в первом съезде Русского студенческого христианского движения (РСХД) в Пшерове, на котором был избран председателем РСХД. Являлся членом братства святой Софии. В 1926–1927 гг. находился в США, где изучал проблемы религиозного образования.

В 1927–1962 гг. – профессор по кафедре философии, истории русской философии, психологии и апологетики Свято-Сергиевского богословского института в Париже, в 1944–1948 гг. и 1949–1962 гг. – декан этого института. Находился в юрисдикции митрополита Евлогия (Георгиевского). В 1933–1938 гг. – староста Введенской церкви в Париже. Основал Религиозно-педагогический кабинет в Париже. В 1939–1940, в начале Второй мировой войны, находился в заключении без суда, следствия и обвинения во французской тюрьме, а затем в лагере. Затем ему было разрешено вернуться в Париж; переживания в период заключения способствовали принятию им сана священника.

С 22 марта 1942 г. – иерей. В марте 1942 г. – феврале 1943 г. и в июле 1943 г. – августе 1962 г. – помощник настоятеля Введенской церкви в Париже, в феврале-августе 1943 г. – заместитель настоятеля Покровской церкви в Париже.

С 7 января 1944 г. – протоиерей. В 1946, во время разделения паствы скончавшегося митрополита Евлогия на «промосковскую» и «проконстантинопольскую», выбрал юрисдикцию Константинопольского патриархата.

Основатель Высших женских богословских курсов при Свято-Сергиевском богословском институте. В 1949–1952 гг. – благочинный приходов Парижского округа. С 7 января 1955 г. – протопресвитер. С 1936 г. – член епархиального совета, в 1953–1958 гг. – его председатель.

Скончался 5 августа 1962 года. Похоронен на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа.

Основной труд Василия Зеньковского – «История русской философии», основой которого стали его лекции в Свято-Сергиевском богословском институте; эта работа посвящена русской мысли XVIII–XX веков. Считал, что русская философия является уникальным национальным опытом создания христианской философии. Обращал внимание на непрерывность русской философской традиции, сохраняющей, несмотря на несхожесть форм, своеобразное единство на всех этапах её развития. Но не менее известны и его педагогические труды.

Сам В.В. Зеньковский по праву принадлежит к плеяде представителей «новой русской педагогики», педагогики рубежа двух веков, увековеченной именами П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, П. Ф. Лесгафта, А. Ф. Лазурского, Г. Я. Трошина, А. П. Нечаева, С. И. Гессена, М.М. Рубинштейна. В.В. Зеньковский, хорошо знавший идейные основы воззрений отечественных педагогов, дал их блестящий анализ в очерке «Русская педагогика в XX веке». В.В. Зеньковский настоятельно отмечал, что общими установками отечественной педагогики первой половины XX века (в том числе и советской педагогики) являются идущие от русской философии идеи антропоцентризма, религиозности, социальности и целостности личности, уважения к личности ребенка и свободе его развития.

В.В. Зеньковский отмечает, что в начале XX века происходит возвращение в философию и педагогику христианских взглядов на человека. Ссылаясь на труды М. Шелера, П. Вуста, Байнвала, Э. Бруннера, А. Феррьера, В.И. Несмелова, П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева и Б.П. Вышеславцева ученый пишет: «за последнее время происходит несомненное возвращение

именно к христианской антропологии – и различные авторы стремятся представить в органическом синтезе данные современной науки и современной философии под углом зрения христианского учения о человеке». При этом Зеньковский указывает, что «работа эта больше намечена, чем исполнена».

Педагогическая система В.В. Зеньковского интересна именно тем, что в ней подробно и тщательно представлено антропологическое видение того, как в рамках образовательного процесса последовательно складывается собственно человеческая реальность.

Исходя из центральности в человеке духовного начала, В.В. Зеньковский особое внимание уделяет проблеме раскрытия динамики духовной жизни. Он выявил изменение соотношения духовной и эмпирической сфер в развитии ребенка и предложил именно это соотношение взять за основу для возрастной периодизации. В своих монографиях «Психология детства» и «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» указывая, что развитие внутренних сил в человеке происходит аритмично, особенно в детстве, ученый обосновывает требование учета специфики духовного развития при выборе задач и средств воспитания в различные возрастные периоды.

В.В. Зеньковский подчеркивает, что главной задачей при построении теории школы является понимание, что школа не просто должна помочь детям стать самостоятельными, крепкими, здоровыми людьми, готовыми эффективно функционировать в обществе. Главное упущение в школе – это то, что организация внутреннего мира остаётся без всякого внимания. Должен быть восстановлен идеал целостности воспитания, что бы оно охватило всю личность ребенка, а это невозможно без развития педагогической религиозной антропологии. В представлении православной педагогической культуры духовно-нравственная сфера есть глубинный уровень личности, где духовный идеал Творца определяет субъективные духовные ценности и ориентации человека, они остаются жизненными вне зависимости от изменения внешних условий жизни. Это и определяет построение иерархии педагогических ценностей при решении вопроса воспитания.

Проблемы воспитания в свете христианской антропологии

Глава III

Основы христианской антропологии (Проблема зла в человеке)

Проблема зла в человеке есть труднейшая проблема в антропологии, есть важнейшая тема для педагога. Для христианской антропологии, с ее основным учением об образе Божием в человеке, проблема зла является исключительно трудной, ибо здесь надо объяснить, как могло появиться, как возможно и ныне зло в душе, если ее духовная основа наделена образом Божиим, т. е. сопряжена с Богом. Католическая (а за ней и протестантская) догматика настолько глубоко и сильно проникнута сознанием зла в человеке, что по существу она отвергла уче-

ние об образе Божием в человеке и первозданную чистоту первых людей до грехопадения объясняет наличностью особой благодати Божией[12]). Идея образа Божия, как божественного дара, данного человеку, так трудно совмещается в нашем сознании с реальностью влечения ко злу, как оно предстает нам во всей его мучительной, страшной силе – что отсюда и возникло то полуотрицание учения об образе Божием в католической догматике, которое в протестантизме превратилось в чистое его отрицание.

Софиологическое истолкование христианской антропологии, намеченное в предыдущей главе, должно, конечно, признать всю чрезвычайную, исключительную трудность проблемы зла в человеке. Если мы утверждаем, что в человеке после грехопадения не потускнел образ Божий, то как же понимать то, что зло восходит в своих корнях в человеке как раз к духовному началу в нас? Ведь образ Божий как раз и есть источник, основа, исходная сила духовного начала в нас,– и если грех настолько опутал эту духовную силу в человеке, что омрачил все человечество, а затем и всю природу, – то как понимать эту двойственность в самом духовном начале в нас? Или зло не духовно в своих корнях, – и тогда духовная жизнь просто стеснена и сдавлена душевной периферией[13]): это позволяет сохранить идею образа Божия в человеке, но не согласуется с признанием, что корень зла – в «сердце» нашем, т. е. в духовной стороне. Если же признать последнее положение, то как же мыслить эту странную двойственность духовной стороны в человеке?

Надо признать, что тема эта в православном сознании не была поставлена достаточно остро и глубоко. С одной стороны православная традиция настолько выдвигала учение об образе Божием, что проблема греха больше ставилась в ее аскетическо-педагогической, чем в онтологической стороне. Тень зла никогда не закрывала в православной традиции сияния образа Божия, – и тут присоединялось одно обстоятельство, которое тоже всегда остается непонятным в глазах западных христиан – наше православное отношение к греху, к грешникам. Мы так глубоко ощущаем и в грешнике образ Божий, так ищем его в нем, что отсюда возникает у нас, по мнению западных христиан, как бы некое нечувствие, что есть грех. Западное христианство – достаточно напомнить «Исповедь» блаж. Августина, а в протестантизме гениальные страницы в «Römerbrief» К. Барта – испытывает такой ужас перед грехом, сознает себя и все человечество настолько грешным, что забывает об образе Божием в человеке. Не только в силу догматических искажений возникло в католичестве учение о непорочном зачатии Богоматери[14]), но надо признать, что при том понимании природы человека, какое

[12] См. напр. Schell. «Katholische Dogmatik» 15. II. S. 292 ff Scheeben «Handb. d. kath. Dogmatik» 15. II. 5. 463–479. Cm также характеристику протестантских учений у Loofs «Leitfad. z. Dogmengeschichte» S. 756–9. 828 ff. В т. наз. либеральном протестантизме догматические проблемы, конечно, просто снимаются (см. особенно плоскую в этом отношении книгу Ad. Case. «Liberal Christianity and Religious Education». 1924), но с этим серьезно считаться не приходится.

[13] Это и есть сущность католического учения о человеке.

[14] См. подробности в книге прот. С. Булгаков «Купина Неопалимая».

живет в католическом восприятии мира и человека, это учение является решительно необходимым, чтобы не смять того почитания Божией Матери, в котором мы едины с католиками...

Православное сознание тоже глубоко ощущает грех, но не боится его, не слепнет от него, не отрекается от сознания образа Божия. Но это психологическое совмещение трепета перед ужасом греха и умиленным чувством Божьего дара в нас представляется антиномичным и должно быть выпрямлено в системе антропологии. Мы будем исходить в дальнейшем анализе из той софиологической концепции, которая была намечена выше.

При построении софиологического учения о твари, о природе и о человеке мы придавали основное значение моменту «идеальности» в основе мира. Эта живоносная сила в мире, это насажденное в раю, но призванное к вечности «древо жизни» – «идеально». Однако эта идеальность в тварной Софии, обуславливающая сияние и отблеск Божества в мире, в своей целостности открывается нам лишь в указанных выше (стр. 75) четырех аспектах, – но отнюдь не в моральном аспекте. Надо отметить, что русские софиологи не замечали этого[15]), – те же, кто подобно Н.А. Бердяеву, глубоко ощущают силу зла, склоняются к рецепции учения Я. Беме о том, что София ушла из мира после грехопадения[16]). Кстати сказать, только один Бердяев из русских философов глубоко ощущает всю реальность, всю силу зла, – но он нашел выход из присущей православной антропологии антиномии добра и зла в человеке в том, что признал зло восходящим к «нетварному» началу в человеке – к его связи с тем Ungrund, которое глубже Божества[17]).

Кардинальный факт метафизики тварного бытия заключается в том, что через все это бытие проходит постоянное противоборство и постоянная противонаправленность добра и зла: мир и человек, оставаясь едиными в онтологии, оказываются жутко двойственными в моральной стороне. Нельзя, конечно, преувеличивать это противоборство добра и зла в человеке и в мире и говорить о «царстве зла» (в параллель к «царству добра»), надо однако признать, что корень этой двойственности – в самой духовной основе мира, что там идет борьба добра и зла, что есть светлый и есть темный лик тварной Софии. Я не могу касаться здесь во всей полноте этой сложной, даже труднейшей темы софийного понимания мира[18]), – и ограничусь лишь тем, что нам необходимо для уяснения зла в человеке, его возможности при наличности образа Божия в нем.

2. Зло в природе и зло в человеке, объективные стихии разрушения и беспорядка – и воля ко злу, влечение к нему в человеке, конечно, восходят к одному и тому же корню. То, что открывается в человеке, как «чистое» наслаждение злом, в своих глубинах восходит, конечно, к сердцу человека, о котором сказано в Евангелии, что оно там, где мы видим сокровище наше. Это значит, что чем

[15] Особенно это надо сказать о Н. О. Лосском (См. его книгу «Органическое учение о мире»), а также о Вл. Соловьеве, о Флоренском, а отчасти и о прот. С. Булгакове, хотя в его последней книге «Агнец Божий» уже намечен переход к проблеме зла в мире и человеке (стр. 176–8).

[16] См. статью Н. А. Бердяева в «Пути». № 21.

[17] См. разные книги Н. А. Бердяева, особенно «Философия свободного духа».

[18] В двух неопубликованных этюдах («Софийное понимание твари» и «Темный лик тварной Софии») я более подробно касался метафизической стороны проблемы.

свободнее, глубже, напряженнее в нас духовная жизнь, тем яснее выступает духовный корень зла, обращенность именно сердца нашего ко злу. Вопреки Платону, учившему (в Филебе) о «чистых удовольствиях», как влечении к добру, вопреки Канту, признававшему, что «чистая воля», т. е. свободная от плена чувственности и эмпирических мотивов, влечет нас к добру, христианство на основании опыта (у восточных аскетов глубже, свободнее от односторонностей, чем у блаж. Августина), знает, что может быть «чистое» наслаждение злом, «чистая воля», ищущая зла. «Глубины сатанинские», «тьма» в сердце человека, страшная бездна мерзости и греха, влекущая в себе – мало ясны тем, кто в духовной жизни движется вяло и равнодушно, но по мере роста духовной жизни, как свидетельствуют опытнейшие знатоки духовного делания, растут в нас соблазны и искушения. Путь духовный идет вверх по крутым тропинкам, среди опасностей, – и тут возможно на каждом шагу сорваться и полететь вниз. Чем выше взбирается человек на своем пути к горным вершинам, тем уже, труднее путь, – как в притче Господней – на ниве духовной жизни растут рядом с пшеницей плевелы: растет пшеница, живет добро, но растут и плевелы, развивается сила искушения и яд отравы. Эта совместность, сопряженность роста добра и зла, возможности очищения – и падения свидетельствует о том, что они восходят оба к одной и той же духовной основе в человеке, что злом замутнена не периферия души, а ее глубина, что источник зла не в давлении эмпирии, а в ее духовной подпочве. Эмпирическое истолкование зла в природе и зла в человеке никуда негодно именно по той причине, что оно не замечает всей глубины зла, его зависимости от силы духовного начала. Потону через человека и вошло зло в мир, что оно не могло иначе пройти в мир, как через отравление духовного средоточия природы (каким является человек). Но те, кто, считаясь с надэмпиричностью зла, усваивают ему метафизическую силу (в разных видах метафизического дуализма, начиная от персидской религии), впадают в другую крайность, создающую совершенно непреодолимую трудность в метафизике (в виду невозможности мыслить две субстанции мира). Можно искать выхода в той конструкции, которую развивал Я. Беме, а в русской литературе развивает Н.А. Бердяев, – о запредельном источнике зла (в Ungrund), но принимая это решение, приходится делать в богословии выводы, несоединимые ни с живым религиозным опытом, ни с богословским умозрением. Гораздо ближе к истине учение о двух «мировых душах» – учение о доброй душе мира и о злой душе мира (в древней философии, напр. у Плутарха, также в Каббале, в некоторых вообще течениях платонизма). Метафизически это потому «корректнее», что зло возводится к основе мира – оно не ищется вне твари (как у Я. Беме, у Н.А. Бердяева), оно не уплотняется в учение о двух метафизических мирах,– а в самой живой основе мира мыслится два центра. Философски, однако, и это неудержимо, – единственный выход можно найти в том, что в единой (софийной) основе мира, обнимающей и природу и человека, усматривается двойственность. Чтобы подчеркнуть, что единство мира этим не разрушается, я считаю наиболее верным говорить о двух ликах единой тварной Софии, о светлом и темном лике тварной Софии. Ключ к истолкованию этой двойственности надо искать в мире там, где есть духовное начало, – именно в человеке. Как раз проблема зла и является главным аргументом в защиту учения о том, что

человек есть не просто «микрокосм», т. е. связан со всем миром и совмещает в себе его стихии, но что он есть «сердце» мира, его душа, его духовное средоточие. Антропология в этом пункте оказывается ключом к учению о мире.

3. Чтобы подойти к пониманию зла в человеке нам необходима софиологическая «гипотеза», ибо зло в человеке – мы ниже вернемся к более подробному обосновании этого – связано с его духовной стороной, с его «естественной» духовностью. Лишь в софийном понимании мира удается, на наш взгляд, систематически связать все основные истины о человеке, понять, как при центральности образа Божия в нем, в самой духовной основе его возникла «темная» духовная жизнь.

Мы исходим при этом из учения об образе Божием в человеке, – это учение является вообще основной истиной о человеке. Образ Божий дарует человеческому существу начало личности, создает из Person-Persönlichkeit, дарует способность самосознания, самовидения и самополагания (что и создает «дар свободы»). Мы говорили уже, что начало личности раскрывается в своей полноте лишь в Абсолюте, в человеке же, как тварном существе, это начало не может быть выражением самосущей природы, – поэтому оно переходит в человеке в искание Бесконечности, (в себе) или вне себя. Это томление о Бесконечности есть неутолимая жажда стать самосущим началом, но твари дано находить самого себя лишь в Боге. Обращение души к Богу есть удовлетворение тоски о Бесконечности, но оно не тождественно с ним: здесь перед нами два, а не один момент. Человеческому духу[19]) невозможно успокоиться ни на чем конечном, само начало личности томит его, ищет бесконечного выражения своего, но сознает себя все время стесненным и сдавленным во всем конечном.

«Смысл» этого томления открывается тогда, когда человеческий дух входит в общение с Богом – тогда утоляется потребность бесконечной жизни, тогда раскрывается подлинная и творческая бесконечность в человеке, – но лишь при благодатном осиянии нашего духа Духом Святым. Оба движения духа[20]) – томление о Бесконечном и жизнь в Боге – дают начало религиозному опыту; поэтому есть два типа религиозного опыта: «естественный», в своей вершине восходящий к пантеистическому мистицизму, к восприятию божественного начала в мире (тварной Софии), – и благодатный, где Сам Бог (а не тварная София) открывается человеку. Первый опыт имперсоналистичен, ведет к пантеизму, к остановке на «божественном», – второй персоналистичен, восходит к Божеству (а не «божественному»), от тварной Софии восходит к Абсолюту.

Искание Бесконечности в человеке, конечно глубже понятия élan vitale (А. Бергсон), учения об энтелехийной устремленности человека к раскрытию своей сущности – это есть, как хорошо формулирует Феррьер, – élan vitale spirituel, т. е. то погружение сердца нашего, нашего духовного начала в наше «сокровище» (сферу ценностей), которое обнаруживает невозможность для начала

[19] Чтобы не усложнять изложения, я все время не выхожу за пределы антропологии и не разбираю вопроса о падении в ангельском мире, – без признания чего нельзя понять однако и греха в человеке.

[20] Выше мы не проводили различия между исканием Бесконечности и исканием Абсолюта (Бога); сейчас мы подошли к пункту, где это различение нужно очень остро подчеркнуть.

личности реализовать в себе самой самосущее бытие. Мы ищем своего укоренения вне нас, – это и есть неутолимая жажда Бесконечности: неутолимая потому, что внутри самой личности нет для нее насыщения. Если мы обращаемся к Богу, душа получает ответ на свои искания, но если хотим осуществить жажду Бесконечности вне Бога, то естественно обращаемся к миру, к имманентной силе мира, к его вечной (хотя и созданной) мощи, к бесконечности в твари – к тварной Софии[21]). Самим началом личности, данным, но по тварности не могущим быть самосущим, поставлена перед нами тема выбора – и начало свободы, т. е. творческого самораскрытия, все время связано коренным выбором – в Боге или вне Бога, без Бога мы будем искать ответа на томление о Бесконечности. В самом образе Божием раскрывается дар свободы в этом аспекте «выбора».

Заметим тут же, что образ Божий нельзя понимать «субстанциальной как некую «силу» ставшую «природой» человека[22]): образ Божий глубже открывается нам, как путь (к Богу), как потенциальная бесконечность (актуальной бесконечность может быть лишь в самосущем Начале, т. е. в Боге), как невозможность жить тварным, конечным, преходящим. Грех, т. е. уход от Бога, попытка жить без Него потому и не уничтожает, не устраняет образа Божьего, что самый грех возможен, лишь пока в нас есть образ Божий. Это не парадокс, это есть признание, что вне образа Божия нет места для свободы, а потому и греха, а есть (как у животных) природная подчиненность законам бытия, влечениям жизни. Грех таким образом не ослабляет образ Божий, не подавляет его, но он ослабляет и подавляет нас: в душе нашей, в самом сердце ее возникает новая сила, ведущая «невидимую брань» против добра в душе. Это раздвоение, конечно, имеет место не в одном и том же «плане» – грех всегда поверхностное, чем образ Божий, который, как последняя глубина, и есть главное, чем живет и держится человек. В нашем сердце, в «плане» нашего сердца добро и грех стоят «рядом», но онтологически грех никогда не овладевает всей глубиной духа. Мы говорили уже, что образ Божий есть начало личности, софийное средоточие в человеке, через духовную сферу, всего мира. Поскольку мир призван к личности, поскольку он создан, как живое, призванное к вечности тварное Всеединство, постольку в самом мире почил образ Божий – в сочетании сверхвременного и сверхпространственного с границами времени и пространства, в сочетании единства со множеством, неиссякающей силы бытия (Natura naturans) с сменой событий, живых форм. Поэтому в духовной своей основе человек находит глубокое и подлинное единосущие со всей тварной Софией, что есть содержание того религиозного опыта, который имеет место во всех естественных (т. е. не знающих прямого откровения) религиях. Искание же Бога (тоже в нас, что и во всей тварной Софии) есть путь

[21] Тварная София, как идеальное Всеединство, как Natura naturans есть Бесконечность, при том сияющая лучами Божества, на ней почившими. Тварная София (в своем светлом лике) живет о Боге и в Боге, и эта ее жизнь сообщает ей сияние Божества. Человек может искать утоления своей жажды Бесконечности в одной тварной Софии, не восходя от нее к Богу: так в дни, когда небо закрыто тучами, светло, но не видно солнца, благодаря которому светло... Это и создает «естественный» религиозный опыт.

[22] См. об этом мой этюд «Об образе Божием в человеке». Прав. Мысль. Вып. II.

не к единосущию с Богом (что невозможно для тварного мира), а к подобосущию (что и открывает смысл слов, что Бог создал нас по образу своему и по подобию).

Грех не убил ни томления о Бесконечности ни искания Бога, а лишь извратил эти движения души. Грех всегда есть явление духовного порядка и по своей онтологии есть попытка «стать» Безконечностью и тем обойтись без Бога. В онтологической неосуществимости этого и лежит источник «вечных мук», могущих найти свой конец лишь в смиренном возвращении к Богу, в общении с которым только и насыщается томление о Бесконечности. По своему духовному смыслу, по своему возникновению в духовной сфере, грех есть болезнь духа – и только через дух он сообщается и душе и телу. Самая возможность искушений и соблазнов, без которых грех не «приражается» нам, связана таким образом с целостностью человека, с всецелой духовностью нашей. В самой духовной сфере нашей (в совершенной аналогии с раздвоением светлого и темного лика в тварной Софии) образуется два полюса – полюс добра и зла, полюс светлой и темной духовности[23]).

4. Богословие учит о первородном грехе толкует этот первородный грех не в терминах наследственности (чем однако не отвергается вовсе самый факт наследственности), а, в соответствии с учением Ап. Павла (Римл. 5, 12), – в терминах мистического единосущия человечества (по слову Ап. Павла, в Адаме «мы все согрешили»). Для антропологии это учение о первородности греха, т. е. невыводимости греховного начала ни из личного опыта ребенка ни из влияния наследственности, – иначе говоря о всеобщей и «априорно» сущей в нас «склонности» к греху, является очень важной и плодотворной идеей[24]).

Она одна объясняет изначальность греховности в человеке, независимость и непроизводность «радикального зла» в нас. Так же, как изначально стремление наше к добру, таким же изначальным оказывается и стремление ко злу, – иначе говоря истина об образе Божием в человеке сопрягается для антропологии с истиной о первородном грехе в нас. Сопряженность этих двух истин и ставит со всей глубиной проблему спасения нашего, – ибо к наличности греха в человеке сводится не только зло в нашей жизни, но и власть смерти над нами. Ио из той же сопряженности в человеке образа Божия и греховности определяется и тема воспитания, которая здесь раскрывается, как частная проблема общей темы о спасении. Но об этом существеннейшем осмыслении педагогического вхождения в жизнь детей мы скажем позже.

Источник греха – в духовной сфере нашей. Этим с самого начала отвергаем мы сведение греховности к влиянию тела, к влиянию социальных условии, к

[23] Еще раз подчеркнем, что два полюса (добра и греха) стоят рядом в нашем сердце, но не в последней глубине человека, где образ Божий – хотя бы и «отодвинутый» и «стесненный» – остается, при своем бессилии, таким же, каким Господь его дал при сотворении человека. Явление святости раскрывает эту глубину человека, которая светится тогда и во вне; то же мы имеем и в детстве, где зло и грех, хотя и реальны, но слабы и ничтожны и потому сквозь их темную преграду видно сияние образа Божия. От того в восприятии и понимании детства – ключ к тайне человека.

[24] Очень обстоятельно и верно раскрывает кардинальное значение идеи первородного греха для антропологии и педагогики Fr. W. Foerster, в книге «Religion und. Charakterbildung» (Leipzig, 1925). Некоторая излишняя патетичность Ферстера в раскрытии богословски элементарного понятия объясняется его личным переломом в данном вопросе (см. стр. 12 ff).

наследственности и т. п. факторам. Духовный корень греховности означает особенно для педагогики правильность учения о примате духовности, ибо направляет внимание не на поведение, даже не на мотивы поведения, а на ту духовную «тьму» (по выражения св. Макария Великого), какая живет в человеке. Существенно важно преодолеть отожествление понятия духовности и жизни в добре, существенно важно установление факта светлой и темной духовности. Анализ этого существеннейшого факта крайне важен для конкретных проблем, с которыми мы все имеем дело – как врачи, священники, педагоги, Но оно очень важно и в порядке чистой антропологии – для преодоления тех учений о человеке, которые исходят из факта «натуральной» духовности и пытаются отереться на него в своем стремлении обойти проблему благодати. Среди различных учений этого рода особенно вредным считаю я упомянутое учение Штейнера, исходящее из факта натуральной духовности и сознательно игнорирующее различие светлой и темной духовности, чем и объясняется его собственная одержимость темной духовностью. Не замечая света и тьмы в духовном мире, эти учения свидетельствуют о том, что сами пребывают в тьме...

В силу первородного греха, в духе нашем есть изначальная обращенность к злу, есть некий полюс тьмы, крутом которого кристаллизуются различные итоги нашей жизни, формирующие то, что мы назвали «темной духовностью». Из этого «полюса тьмы» исходят темные излучения, пронизывающие весь состав человека, но особенно легко проникающие в сферу пола, в сферу тела вообще. Но раньте чем говорить об этом, необходимо подробнее остановится на анализе «темной духовности» в человеке.

Мы различали выше в духовной жизни два момента – томление о Бесконечности и искание Бога. Первое связано с укорененностью индивидуального духа в тварной Софии (т. е. в мистическом единосущии со всем человечеством и со всей природой), второе с сопряженностью нашего духа с Богом, с Абсолютом. По «существу», оба эти момента неотделимы один от другого, ибо сама тварная София светится лучами Божества, в своем светлом лике она неразрывно связана с Божеством, Им живет и держится. Но как в Софии с грехопадением образовался темный полюс, темный лик, так и дух человеческий несет в себе – по своему единосущию с тварной Софией – изначальную раздвоенность (раздвоенность греха и образа Божия). Духовная жизнь вся и заполнена в нас либо углублением – либо преодолением этого раздвоения. Самое преодоление изначального раздвоения должно идти в той же линии, в какой оно возникло, – т. е. в линии моральной, в линии труда над хаосом и неустроенностью духовного нашего мира. Но то моральное самоочищение, какое необходимо для преодоления коренной раздвоенности в нас, совершается лишь в богочеловеческом порядке, т. е. при сочетании свободного устремления души к Богу и благодатной помощи Божией. Возможно однако и такое самоочищение, которое не ищет помощи Божией, а лишь стремится освободить дух от плененности его эмпирией. Если на первом пути свидетельством обращения к Богу является смирение, то во втором свидетельством его сосредоточенности на себе является отсутствие этого смирения (ибо нет перед кем смиряться). Если в первом есть сознание, что освобождение от грехов совершается силою Божией (в таинстве покаяния), то во втором оно

совершается силами самого духа, в самоосвобождении от соблазнов и желаний. Если первое по существу мистично, т. е. ищет благодати, то второе по существу магично, т. е. ищет закономерного и необходимо наступающего восхождения по лестнице духовного возрастания. Если первое обращено к трансцендентному (к Богу), то второе отращено к имманентному (софийному) миру; первое – персоналистично, ибо ищет живого, личного Бога и Его благодатной помощи, второе – имперсоналистично, ибо погружается в софийную «сущность» мира, ипостасно живую в человеческих душах, но не вне их (ибо тварная София – Person, но не Persönlichkeit).

Так расходятся эти два пути «духовного делания»; духовная жизнь течет совершенно различно в обоих случаях, – при чрезвычайном внешнем, а подчас и внутреннем сходстве в отдельных конкретных моментах, обе формы духовной жизни глубоко и существенно различны в том, куда они ведут. Первая ведет к Богу, к преодолению коренной раздвоенности в духовной жизни, т. е. к освобождению от греха в его мистическом корне, второе же, насыщая жажду Бесконечного углублением духовной жизни, но не соединяя нас с Божеством, тем самым усиливает раздвоение в духе, т. е. усиливает начало греха, которое здесь выступает уже не в своем психотелесном проявлении (от которого дух освобождается в порядке аскезы), а в своем чисто-духовном ядре и выражается в все возрастающем самообожении (что есть то же, что Достоевский называл человеко-божеством).

5. Антропософское учение о человеке и о путях духовного возрастания, изложенное в различных сочинениях Р. Штейнера, нигде и никогда не связывает, как мы видели, «путей посвящения» с благодатной помощью Бога. Удивляться этому не будет тот, кто даст себе труд ознакомиться с запутанным учением Р. Штейнера о Христе, о «высших мирах», замещающих здесь Личное Божество. Весь путь восхождения к высшей духовной жизни есть для Штейнера некий путь восхождения «естественного», т. е. совершаемого усилиями самого человека и действиями тех духовных «озарений», которые, вне сомнения, возможны в порядке естественного развития духовной жизни.

Христианство указывает совсем иной путь духовной жизни. Из указанного выше совершенно ясно, что раздвоение в духе, противоборство движения к Богу и движения от Него, противоборство смирения и напряженного самоутверждения образует мистический (т. е. восходящий к мистическому единосущию нашему с человечеством) источник морального раздвоения в индивидууме. Из глубины сердца расходится это раздвоение во все сферы, во все пути духовной жизни – и в силу факта «цензуры сознания» мы так часто совершенно не сознаем этого раздвоения в сердце. Нужно «внимать себе», духовно проникать в глубины своих движений и чувств, чтобы отдавать себе отчет в подлинном смысле различных по своему направлению «корней» этих движений и чувств. Факт «цензуры сознания» означает прикрытость и закрытость внутреннего раздвоения, вся сила и влиятельность которого открывается лишь при навыке к духовному самосознанию. Лишь в порядке раскаяния светом молнии озаряется темное подполье души, – чем духовно зрелее человек, тем ярче и тем чище воссоздается в свете раскаяния подлинная жизнь духа. Чрезвычайное значение раскаяния в динамике духовной жизни покоится на том, что при свете его вся неправда и зло, скрытые

в «естественной» духовности, отвергаются нами, и мы обращаемся к Богу. В эти моменты устанавливается живая связь с Богом, преодолевается раздвоение, – и нет другого пути к духовному восхождению, как через раскаяние. Здесь находит свое объяснение один из загадочнейших парадоксов духовного возрастания, хорошо знакомый и священникам и педагогам.

Торжество добродетели в поведении, на периферии души часто вовсе не способствует возрастанию цельности в духе, а лишь усиливает темный полюс в духовной стороне, – и наоборот грехи и падения, если только они дают начало раскаянию, которое сотрясает все существо наше и вызывает к жизни беззаветное обращение к Богу, оказываются условием духовного возрастания. Парадокс этого положения (отнюдь, конечно, не означающий, что нужно падать, чтобы духовно возрастать, ибо поскольку падение было нарочитым, раскаяние уже никогда не будет глубоким и действительным, или же, охватив своей скорбью самую «нарочитость», сделает уже невозможным дальнейшее лукавство духа с самим собой) – связан с исключительной и несравнимой действительностью раскаяния. Но надо иметь в виду: раскаяние есть функция свободы в нас, и только как свободный акт[25]) оно имеет всю свою преображающую силу. Именно тут выясняется одна существеннейшая особенность динамики духовной жизни, имеющая чрезвычайно важное значение для педагогики в духовной области. Свободные акты духа зарождаются и действуют, оставаясь вне света сознания – они не могут быть вызываемы через сознание, которое бессильно в духовном творчестве, а может лить «воспроизводить», т. е. механически подражать тому, что родилось когда то в глубине духа. Всякая попытка насилия над духом из сферы сознания не только не удается, а вызывает реакцию, – и это вовсе не нужно обобщать (как это делает Бодуен, на чем Б. П. Вышеславцев построил интереснейшие свои комментарии к психологии духовной жизни[26]), как loi de l'effort converti. Гораздо вернее, проще и глубже трактовал этот факт Гартман: дело не в том, что подсознательная сторона души «противится» всякому «насилию», идущему от сознания, – а в том, что сознание вообще не обладает никакой силой в отношении к свободным актам духа. Оно может светить духу, но не может приказывать, может косвенно зажигать дух, но не может прямо определять его движения: свобода всегда, остается mysterium именно для сознания[27]).

Вся тщета магического, т. е. через сознание направляемого духовного возрастания (как это имеет место в антропософии[28]) заключается не в том, что не происходит духовного сосредоточения, а в том, что не происходит преодоления

[25] На этом гениально построил V. Hugo психологию духовного перелома в Жане Вальжане.

[26] Б. П. Вышеславцев. «Этика преображенного эроса». Стр. 52–60. См. справедливые замечания Феррьера, направленные к ограничению закона об effort converti («Le progrès spirituel.» P. 182–185, в главе, характерно названной «La volonté profonde»).

[27] Это бросает свет на функцию сознания – оно зреет в лоне самосознания и есть его функция (а не обратно, как обычно рисуют в психологии). См. беглые замечания об этом в этюде моем «Об иерархическом строе души».

[28] Это в значительной степени относится и к «духовным упражнениям», принятым в католичестве – где значительная роль отводится воображению, чем вообще вводится неподобающий и обессиливающий чувственный момент.

внутреннего раздвоения в духе, а наоборот происходит усиление темного полюса духовности. Магическое насилие над духовной сферой обходит свободу духа, хочет обмануть дух наш,– в то время как дух движется к преодолению двойственности, к восстановлению целостности лишь в свободе. Конечно, акты свободного преодоления изначальной двойственности выражаются не в одном раскаянии, но и в горячей, вдохновенной обращенности духа к Богу. И то и другое не может быть актом нарочитым, но должно в тайне свободы задвигать душу и преображать ее. Психическим предусловием таких актов свободы является лишь то, что мы называем «смирением», – ибо в раскаянии, в горячей обращенности души к Богу веет в нас Дух Святой, совершается благодатное осенение души. Истинный рост духовный, преодоление внутренней раздвоенности, победа над злом никогда не является поэтому всецело делом нашего «я» – здесь действует и Бог: в том то и состоит mysteriuni libertatis[29]), что свобода в нас реализуется, лишь как богочеловеческий процесс, т. е. в сочетании с благодатью. Парадокс свободы в том и состоит, что ее нельзя искусственно стимулировать: ее лучшим условием является смирение, как ожидание благодатного осенения – конечно, я все время говорю о творческой, духовной свободе. До известной степени это улавливали защитники т. наз. квиетизма, хотя они хотели, в сущности, отбросит всю активность, идущую от сознания, что вовсе не требуется[30]). Смирение и вдохновение не вызываются через сознание, но и не требуют отказа от него. Тайна «окаменного нечувствия», столь тягостного в духовной жизни, не в том, что здесь мешает сознание с его суетой, а в чисто духовном сне и ослаблении.

7. Развитое здесь учение о двойственности естественной духовности, о темном полюсе в ней, влекущем нас отойти от Бога и тем создающем возможность греха, освобождает от тех неправильных учений о грехе, которые мы находим в католической и протестантской догматике. В обоих формах западного христианства естество человека (включая в него и образ Божий), вне той благодати, какая сообщалась ему до грехопадения, склонно к греху в силу связи души с телом. Infirmitas carnis, немощь тела создает эту возможность греха[31]), – и отсюда вытекает тот обертон дуализма, который чувствуется и в католицизме и в протестантизме. Православие не отвергает «томящей силы», идущей от тела (ср. слова преп. Серафима о физическом труде – «томлю томящего мя»), но возводит эту томящую силу, это давление чувственности на душу к расстройству духовной жизни в нас. Вообще говоря, учение о телесной стороне, о телесной жизни по существу не связано с темой греха. В этом отношении христианское учение о теле решительно расходится с древним взглядом на тело, как источник зла и греха в человеке, – хотя дуалистические мотивы и находили свое проявление в

[29] См. об этом мой этюд «Дар свободы».

[30] Аскетические отцы придавали огромное значение «дару рассудительности». В самом именовании этом хорошо выражена функция сознания в отношении к подлинным двигателям нашего духовного возрастания.

[31] Infirmitas mentis создается, по католическому взгляду, вследствие тварности человека вообще, но в частности в силу infirmitas carnis. Протестантизм, как известно, идет еще дальше (creatura ex sese deficit).

тех или иных течениях внутри христианства. Самое существенное в христианской метафизике есть учение о воскресении в теле, что значит, что преображение человека не устраняет начала телесности; хотя в воскресении меняются некоторые свойства тела («сеется тело душевное, восстает тело духовное»), но начало телесности не исчезает. Между жизнью вечной, между жизнью в Боге и в свете Его – и телесностью нет таким образом существенного взаимоотвержения. Мало этого, метафизическая устойчивость тела, выраженная в том, что вечная жизнь по воскресении будет в теле, означает такую внутреннюю, сущностную связь тела с душой, что полнота жизни предполагает для человека начало телесности. Христианская мысль назначала видела в этом метафизическую «силу» человека, возносящую его, по слову Ап. Павла (1 Кор. 6, 3) над ангелами, как чисто духовными существами. Для жизни в Боге духу человеческому нужно и тело, которое есть, по слову Ап. Павла, «храм Святого Духа живущего в нас». «Посему прославляйте Господа и в телах Ваших», пишет туг же Апостол: «тело не для блуда, но для Господа, и Господь для тела» (1 Кор. 6, 19, 20, 13). Едва ли найдется в религиозной и философской литературе более глубокое и возвышенное учение о теле, чем то, которое намечено в приведенных словах Ап. Павла, вытекающих из христианского благовестия о воскресении в теле. Тело и душа соподчинены духу в человеке; тело однако ныне «душевно», т. е. в нем не владычествует светлая духовность, какая будет в нем по воскресении, когда восстанет «тело духовное». Это учение о «душевности тела» не означает внедуховности тела сейчас, но означает плен тела началу «плоти», тому самоутверждению, которое выражает наличность в духовном нашем составе «темного» полюса, т. е. отхода от Бога[32]).

Эта темная духовность ныне владеет телом и обрекает его на смерть, – и самая власть смерти означает, что темная духовность есть общий «удел» человека, т. е. восходит к общечеловеческому единосущию. Мы единосущны в своем добре (образе Божием), но мы единосущны и в своем зле («радикальном» по терминологии Канта), и второе не есть следствие индивидуального греха, почему и не может быть побеждено индивидуальной святостью. Эта мистическая подчиненность тела темному началу в духовности и образует «душевность» нынешнего тела, – но именно потому, что тело связано в своей жизни с духовной сферой, оно единично, – оно не есть «покров», оболочка, тюрьма (σωμα – σημα), поэтому метафизически бессмысленна идея вселения души по смерти в новые тела (идея перевоплощения). Душе по смерти «не хватает» тела, но и по смерти не все в теле исчезает, – и здесь лежит верная идея в тех оккультных учениях, которые различают сверх физического тела еще физическое (астральное) тело. Тело метафизически, а не эмпирически связано с началом индивидуальности, почему и не правы многочисленные учения о том, что priiicipium individuationis связан именно с телом. Он связан и с телом – но самый принцип индивидуальности – не только эмпирический, но и метафизический, почему и связь души с данным телом единична, неповторима и вечна.

[32] Этим само понятие «плоти» получает духовное значение. Такое толкование плоти крайне важно для борьбы с плотью.

«Душевность» тела в земной жизни или же его мистическая связь с сферой духовности через темный полюс ее в обе стороны делает тело наиболее «уязвимой» стороной в нас. С одной стороны через тело над нами владычествует смерть (сила которой не исчерпывается, конечно, отрывом физического тела от души, но кладет свою печать на всю душевно-духовную жизнь нашу). Через загрязнение и грех идут от духовной сферы болезни тела, которые, по своей метафизике, хоть и не всегда по своему происхождению, выражают подчиненность нашего существа греху (Матф. 9, 2–7); через естественную жизнь тела, через естественные его потребности, ритм бодрости и утомления, прилив и отлив его сил идут в духовную сферу возбуждения, которые «томят» дух, по цитированному выше выражению преп. Серафима. Отсюда всеобщее в религиозном сознании человечества стремление к аскетике, к «обузданию» тела. Через аскетику «укрощается» естественное «буйство» телесных сил, достигается большее подчинение тела светлым движениям духа, дух освобождается от естественных, но томящих телесных возбуждении. Отсюда же неустранимое значение чисто телесной аскетики в духовном воспитании, возможность той своеобразной «магии» и «техники», которая дает победу духовному началу при аскетических упражнениях. Вся эта аскетика однако достигает своей праведной цели лишь тогда, когда она не усиливает в то же время (по своей уже чисто духовной интенции «обойтись без Бога» в духовном росте) темного начала духовности. Ибо начало духовности, освобождаясь от томления тела, само по себе, т. е. без смирения перед Богом, не укрощает, а усиливает темную духовность в нас. Иначе говоря, телесная аскетика получает свой надлежащий смысл и ценность, лишь как часть религиозного делания; аскетика праведна, не как магический путь к росту духовности, а как «инструментальный» момент в религиозной жизни.

Особое, очень запутанное и не до конца еще понятое положение в вопросе об отношении к телу создается усиливающейся в наше время (вследствие социальных и биологических факторов) нервностью, которая придает телесным возбуждениям особую динамичность и влиятельность. Если в прежнее время, время физического здоровья и нервной устойчивости, функция аскетики в духовном возрастании заключалась в «обуздании тела», то в наше время аскетика получает почти всегда значение укрепления тела, т. е. освобождения его от той аритмии, от того расстройства, какие вносятся чрезвычайной нервностью (особенно сильной в больших городах). В этом лежит духовно ценная сторона спорта, который влечет к себе, как чисто телесное наслаждение, но имеет то огромное оздоровляющее духовное значение, что сбрасывает томление, вызываемое обилием нервных раздражений. Спорт ныне заменяет физический труд, каким он был раньше (каким остается лишь в деревне): и те, кто вовсе не знают физического труда, и те, кто работают в нервно истомляющих условиях заводов и фабрик, хоть и по-разному, но находят в спорте радость освобождения от нервного утомления. Спорт оказывается таким образом интимнейше связан с духовной жизнью в нас[33]).

[33] См. ценную книгу Giese. «Geist im Sport».

8. Нередко источник греха видят в поле, в половой жизни. Католическая догматика особенно подчеркивает момент «похоти» в сфере пола[34]). По существу к этой же точке зрения склоняются и те, кто исходит из идеи андрогинизма и в наличности половых различий видит источник ослабления человека[35]). Конечно, с полом связана тема греха, но с ней же связана и тема творчества, духовного расцвета и самопреодоления, как это замечательно выразил Вл. Соловьев в своей статье «О смысле любви». Он раскрыл с исключительной глубиной все то благое и светлое, что цветет в нас благодаря половой любви, что питает и освобождает дух, возвышает его. Но не менее существенно и то питание всего темного и злого в нас, что тоже идет за счет пола, как это особенно остро вскрыл Ф.М. Достоевский.

Проблема пола настолько разработана в настоящее время, что сейчас надо считать бесспорным основное, а в некоторых отношениях и центральное значение пола в конституции человека. Конечно, нам незачем здесь входить в подробное изучение всей этой проблемы, однако необходимо все же отметить решительную неприемлемость теории пансексуализма. В сущности и Фрейд, особенно во второй половине своей научной деятельности не защищает теории пансексуализма, поскольку кроме полового влечения (Sexualtrieb) он признает столь же глубоким и т. наз. Ich trieb. В ряде разъяснений З. Фрейд не раз подчеркивал, что он вовсе не является защитником пансексуализма[36]).

Еще менее это можно сказать о К. Юнге (Jung); было бы чистым недоразумением так толковать его антропологию, – хотя повод к этому он сам дает тем, что характеризует основную силу в человеке, как Libido. Но Libido у К. Юнга означает «волю к жизни» – тот творческий двигатель жизни, всего развития, который лежит в основе души. Все же пансексуализм, как вульгарная форма фрейдианства, не исчез еще из популярного мышления.

Необходимо, говоря о поле, прежде всего углубить это понятие и различать метафизику пола и эмпирию пола. Это различение означает, что энергия пола вовсе не есть непременно половая энергия, что жизнь пола не исчерпывается половой жизнью. Половая энергия связана с эмпирическими (психофизическими) проявлениями половой жизни, – а энергия пола, связанная с жизнью пола, может сублимироваться и приходить в новые формы творческой силы. В обоих однако своих сторонах – в метафизической и эмпирической пол и психофизичен и духовен; оттого все проявления пола имеют самое непосредственное отношение к духовной жизни. Беспорядочная или нормальная половая жизнь – и отсутствие половой жизни имеют столь существенное значение в духовной нашей жизни, как никакая другая сила в человеке. Пол томит и мучит человека, через пол больше всего приближается к греху человек, и правильное устроение жизни пола имеет поэтому фундаментальное значение для духовной жизни. В одной из дальнейших глав, где мы дадим характеристику духовной жизни в детстве, отрочестве и

[34] См. разбор этой идеи в книге С. В. Троицкого «Христианская философия брака». 1932.

[35] См. напр. Н.А. Бердяев «О назначении человека» (1931). Стр. 70.

[36] См. удачный подбор материала по этому вопросу в книге Ad. Perrière. «Le progrès spirituel» (1927).

юности, мы будем еще иметь случай коснуться этой существенной темы. Здесь нам необходимо заняться лишь тем, как жизнь пола и половая жизнь связаны со злом в человеке.

Пол – духовен, но и психофизичен, и одну сторону нельзя оторвать от другой. Это огневая сила в человеке; по силе и страстности, по напряженности ее она занимает исключительное место в конституции человека. Но ее «темная» стихия выступает особенно в том, что здесь больше всего раздирается целостность человека, больше всего расщепляется его единство. Расщепление эроса и сексуальности является в один из периодов нашего развития почти «естественной болезнью»[37]). Это расщепление, решительно разрушающее «целомудрие» человека, обнажает и заостряет неустроенность человека, усиливает плен, в котором пребывает дух. Больше всего по этой линии и идет то противоборство «духа» и «плоти», которое с такой силой выдвинул Ап. Павел. Первородный грех, как развивали мы выше, создал двойственность в духовной стороне нашей, создал полярность светлого и темного в духе; противоборство же духа и плоти означает лишь усиление темного полюса в духе, ибо в нашей интерпретации плоть тоже духовна. Иначе говоря, усиление плоти, победа ее есть усиление темной духовности. Первый шаг к преодолению этого лежит в устранении расщепления внутри стихии пола; в семейной жизни, если она нормальна, это и достигается, и тогда и жизнь пола и половая жизнь не усиливают темного полюса в духовной стороне, не несут с собой зла. То же имеет место в монашестве, в воздержании, если только в свое время не было раздражено половое воображение (что уже есть симптом расщепления эроса и сексуальности). Но простое отсутствие половой жизни при развитии полового воображения или неудачная семейная жизнь, знаменуя недостигнутость целомудрия, с фатальной неизбежностью ведут к усилению темного полюса в духе нашем и становятся могучим проводником зла... Все это значит, что стихия пола по своей сложности и огненности является «опасной» сферой в человеке, но отожествлять грех в человеке с полом, видеть в сфере пола – источник греха нет никаких оснований.

9. Отбрасывая те учения о грехе в человеке, которые связывают его с телом или с половой жизнью, мы возвращаемся к пониманию греха, как факта духовного порядка. Как духовное явление, грех может мутить и сковывать наш дух, – мы и в грехе остаемся духовны, только это та духовность, которую мы назвали «темной». Но надо все же подчеркнуть, что грех имеет свой источник не в одной силе чувственных влечений, овладевающих нашим духом: можно быть очень «чистым», свободным от чувственности и в путях греха доходить до крайних его пределов. Всякий грех по существу связан с отходом от Бога («Тебе Единому согреших»), с отказом от жизни в Боге, с небрежением той силы, какая светит нам в образе Божием. Но это значит, что если сквозь оболочку греха добраться до той глубины человека, где пребывает образ Божий, если затронуть эти глубокие сферы души, – она может вернуться к добру, к Богу, «о едином часе» – подобно разбойнику на кресте – может спастись. Никогда и никто не может, не смеет ставить креста над человеком, никогда никто не должен забывать о том,

[37] См. мою брошюру: «Беседы с юношеством по вопросам пола» (1929).

что в нас живет, хоть и бездейственно, но во всей своей полноте образ Божий. Человек всегда «жив» именно этим образом Божием, ибо он всегда остается личностью, даже когда впадает в крайний грех и растлевает свою душу. Мы не видим сияния образа Божий в людях не только потому, что люди грешны, но и потому, что мы недостаточно любим людей, что зрение любви так слабо в нас. И если в педагогической заботе нашей о детях мы спрашиваем, как может быть «оправдана» нагла вера в детскую душу при наличности зла, при спутанности души грехом, – то в свете развитых идей можно сказать, что в вере в детскую душу мы обращаемся к самому существенному и основному в душе. Вера в детскую душу не есть некая «предпосылка» педагогики, а есть то вдохновение, которым впервые оправдывается право руководить детьми и направлять их развитие. Эта вера в душу не означает, что не нужно замечать зла, что не нужно бороться с ним, принимать во внимание начатки потемнения души: все это нужно, но все это должно быть освещено той основной идеей, что источник греха – в неустройстве духа, что борьба с грехом должна быть включена в положительную работу над ростом светлой, т. е. к Богу обращенной духовности.

Глава VI

Что и как воспитывать

1. В книге Премудрости Иисуса сына Сирахова (IV, 17–21) читаем такие строки: «кто вверится премудрости... она пойдет с ним сначала путями извилистыми, наведет на него страх и боязнь и будет мучить его своим водительством, доколе не уверится в душе его и не искусит его своими уставами. Но потом она выйдет к нему на прямом пути и обрадует его и откроет ему свои тайны». В этих словах ветхозаветного мудреца прекрасно описана вся драматичность духовной жизни, особые трудности, которые присущи начальному ее периоду. Конечно, в приведенных словах имеется в виду пребывание в премудрости Божьей, т. е. не «вообще» духовная жизнь, а ее светлая сторона. Но потому то духовное развитие и идет «извилистыми путями», потому и полно оно терзаний и мук, что в самом духовном начале, как оно «естественно» открывается в нас, есть раздвоение. Терзания духовной жизни, «извилистые пути» ее связаны с глубиной и существенностью этого раздвоения, которое присуще духовной жизни нашей – не в силу ее тварности, а в силу первородной греховности. Вместе с ростом добра и света растет «само собой» и злое, темное в душе – как одновременно с пшеницей растут на поле (в притче Господней) и плевелы. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного возрастания они становятся лишь тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершинах добродетели. Оттого вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; там, где стихает внутренняя борьба, там наступает в сущности духовное усыпление[38]).

Реальность мучительного раздвоения создает особую потребность внутренней целостности, – и эта потребность является одним из существеннейших фактов

[38] Педагогическое значение этого особенно подчеркивал Н.И. Пирогов.

духовного развития. Однако в самой потребности победить внутреннее раздвоение скрыта и опасность, поскольку это искание целостности не укоренено в объективной, трансцендентной Реальности. В поисках внутренней целостности мы очень легко можем удовольствоваться суррогатами и миражами, найти не духовное, а чисто психологическое разрешение внутреннего раздвоения нашего. От того в духовном развитии так нужен опытный руководитель (какими являются в Православии «старцы»[39]), ибо самому человеку не легко разобраться в том, насколько свободен он от мнимого разрешения своих исканий. Здесь мы подходим снова к той проблеме, которой не раз уже касались, – к вопросу о «двусмысленности» в духовном самосознании. Сама по себе, т. е. в своей субъективной стороне духовная жизнь не заключает критерия правильности ее направления.

Многочисленные примеры того, как развитие «естественной» духовной жизни часто не приближает нас к спасению, а отдаляет от Бога, красноречиво говорят о существенной необходимости объективного ее регулирования, каковое и может быть найдено лишь в Церкви. «Духовность», связанная с очищением сердца, с аскетической работой над собой, может неожиданно оказаться усиливающей темное начало в духовной жизни, – и только в руководителе, опытном и умудренном, во всей церковной жизни, в прямом действии силы Божией находит духовная жизнь свое выпрямление. Поэтому учение о «факторах» духовного развития должно, учитывая вое субъективные моменты его, иметь в виду недостаточность и неполноту внутренней саморегуляции, должно освобождать от легко возникающего самоупоения, самовозвеличения. Та тишина, внутренний мир, которые извнутри переживаются, как свидетели внутренней целостности, могут оказаться мнимыми достижениями, чисто психологической, а не объективной целостностью.

2. Восстановление целостности предполагает развитие всех сил, всех сторон в человеке, – но не то «гармоническое» их развитие, которое не отвечает ни внутренней структуре человека ни условиям его созревания, – а развитие, соблюдающее иерархический принцип в конституции человека. В свете христианской антропологии этот иерархический принцип требует такого «устроения» человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте своей. На этом пути мы стоим перед фактом существенного раздвоения в духовной основе человека, перед наличностью светлого и темного полюса в человеке. Восстановление целостности не есть ни периферическая ни более глубокая «гармонизация» состава человека, не есть просто торжество духовного начала, но есть исцеление самой духовности в нас. Натурализм ни в своей поверхностно эмпирической форме, столь распространенной в современной педагогике, ни в форме антропософской антропологии не затрагивает основной темы воспитания. Она не в том одном, чтобы избежать разнообразных конфликтов, внутренних диссонансов, мучащих современного человека, – ибо все эти эмпирические конфликты и диссонансы, как они констатируются анализом нашего «подполья» в современной психопатологии, есть лишь проявление изначального расщепления в самой «сущности» человека, в его софийной основе. Но тема воспитания и не

[39] См. о старчестве работы прот. С. Четверикова.

в том, чтобы сбросить власть эмпирии и открыть простор для духовного начала в человеке через «естественное» духовное восхождение к «высшей» жизни, – ибо духовное возрастание, укрепляющее в человеке его духовную силу, без смиренного обращения к благодатной помощи Божией, усиливает в нем темное начало духовности, придает греховности более тонкие и более опасные формы. Тема воспитания в исцелении духовного начала, в нас живущего,– но это исцеление, по самому своему существу, не может быть ни делом одного лишь «воспитания», ни результатом саморегуляции. Тема воспитания, как исцеления духовного начала, может быть правильно поставлена, лишь как тема спасения и искупления. Только в такой постановке тема воспитания получает свой надлежащий смысл, как подготовка к жизни в вечности уже здесь на земле. Это и есть путь к восстановлению целостности в человеке, которая не заключается ни в простой гармонизации сил человека, ни в торжестве духовного начала в его «естественном» строе.

Соотношение духовного ядра в человеке и его эмпирии: так тесно и интимно, что нельзя метафизически разрывать эти две сферы, как делает теория перевоплощения, – но интимность и глубина связи духовного хотя лишь эмпирии человека не означает генетической зависимости духовной жизни от эмпирии. Духовная жизнь не созидается через расцвет эмпирии, но лишь «пробуждается» и опосредствуется ею, получает силу и глубину через этот расцвет эмпирии, который ей сущностно нужен. Нельзя прийти к духовному росту через развитие психических сил – интеллекта или воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствуется этим развитием душевной периферии. «Сердце» человека, конечно, связано с этой периферией; оно может быть в плену ее, стать на путь извращений благодаря эмпирической жизни, – но с тех пор, как начинается развитие эмпирической личности, духовное начало уже неотрывно связано с ним. И все же духовная жизнь (и темная и светлая) не есть производное от эмпирической сферы, она подчинена своей собственной закономерности. Капитальнейшая ошибка современного воспитания, наиболее ярко выступающая у таких педагогов, которые, подобно Феррьеру, признают духовное начало в человеке, в том и заключается, что они становятся на путь педагогического сенсуализма[40], т. е. через развитие психической периферии думают «организовать» духовную жизнь в человеке. Антропософская педагогика в этом отношении стоит безмерно выше с ее пониманием непроизводности духовной жизни. Я совсем не имею в виду этими замечаниями ослабить значение воспитания душевной периферии, «характера», а говорю лишь о непроизводности духовной сферы в человеке, которая опосредствуется эмпирией, но не создается ею, не возникает из нее.

3. Если формулировать тему воспитания, как тему спасения, то не значит ли это, что мы вводим эсхатологический момент в задачи воспитания? Но этого не только не следует бояться, этого наоборот нужно искать. Воспитание направлено на конкретную личность, судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу, к которой мы все приобщаемся через смерть. Нельзя так жить, как если

[40] Самую резкую форму педагогического сенсуализма мы находим в той системе религиозного воспитания, которую развивает в последнее время Монтессори.

бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти. Эсхатологическая тема встает перед каждой личностью, как ее тема – и только в этом свете открывается нам вся глубина, вся сложность проблем жизни. Если воспитание должно затронуть самое существенное и глубокое в человеке, оно не может лишь в порядке риторики касаться проблемы креста, конечной судьбы человека. Но эта конечная судьба человека есть именно «конечная», она предполагает жизнь в полноте ее реальности. Воспитание подходит к теме спасения не в отрыве от эмпирической жизни, а именно в связи с ней, – сквозь эмпирическое развитие и всю реальность его проблем, трудностей, скачков оно идет к теме спасения и исцеления. Поэтому воспитание эмпирической личности получает здесь первостепенное, хотя и инструментальное значение: в нем и через него ищет воспитание восстановления целостности в человеке – через исцеление от греховности, через освобождение от существенной двойственности в «естественной» духовной жизни при благодатной помощи свыше.

Эти положения имеют для нас фундаментальное значение, – они подчеркивают всю серьезность правильного воспитания эмпирической стороны в личности, но все время видят в этом лишь средство к духовному развитию, духовному оздоровлению личности. В путях воспитания мы не имеем «линейного» ряда ценностей, но должны установить и здесь иерархический принцип. Развитие эмпирической стороны в личности есть подлинная и действительная, но все же относительная (в силу инструментальности своей функции) ценность, – а развитие духовной сферы есть соотносительная ей, но не относительная ценность: нельзя отрывать эмпирию личности от ее духовной жизни, нельзя впадать ни в педагогический эмпиризм ни в педагогический идеализм – обе крайности не правы в своем обособлении, – истина лежит в воспитании целостной личности в иерархическом ее строе. Неверен чистый натурализм в воспитании, но неверен и чистый супранатурализм; неверно выведение высшей жизни из естественного восхождения к ней «снизу», но неверен и отрыв высшей жизни от эмпирической.

4. Мы наметили основной критерий для построения конкретной педагогики. Нам необходимо применить этот критерий к учению о факторах воспитания, чтобы подойти к формулировке принципов воспитания в свете христианской антропологии, как мы ее понимаем.

Коснемся прежде всего вопросов морального воспитания. Постановка вопроса о восстановлении целостности выдвигает на первый план моральную сферу в человеке, как ту область, в которой и должно совершаться «исцеление» человека: ведь смысл раздвоения в духовном мире связан с появлением начала греха. Поэтому – не следует ли весь процесс правильного духовного устроения сводить к моральному возрастанию, к моральной работе над собой?

Отчасти это верно, отчасти неверно. Неверное в таком моральном истолковании духовного развития заключается в том, что само понятие моральной жизни часто берется в узком и обедненном объеме, в силу чего моральная сторона в нас оказывается слабо и неполно связанной с целостностью, которой ищем мы. Чтобы быть функцией целостности, моральная сторона в нас должна быть понята глубже и духовнее, – она должна раскрыться в ее мистическом

корне. Этот момент должны мы истолковать с возможной ясностью, так как без этого нам не овладеть всей тайной динамики внутреннего созревания нашего.

Моральная жизнь есть, конечно, труд, и этот трудовой характер моральной жизни отличает ее от других сфер духовной жизни, которые по существу не имеют трудового характера. Трудовой смысл моральной жизни связан с тем, что Кант очень удачно назвал «императивностью» в моральной сфере. То, что мы признаем добром, правдой, должно быть воплощено нами в жизнь – здесь есть неразложимое единство оценки и поведения. Но самая императивность моральной сферы, «требование», с каким обращено к душе сознание добра еще не означает, что душа загорится сознанием долга и воплотит в жизнь моральный императив. Если моральное сознание в императивности своих оценок свидетельствует о неразложимом единстве оценки и пути поведения, то это только значит, что «совесть» (моральное сознание) остается вне изначального раздвоения духовной стороны – но только повесть, а не вся моральная сфера души. Совесть наша, если она не заглушена нечистой жизнью, духовной ленью, действительно неподкупна, есть истинный «голос Божий», т. е. голос того образа Божия, который живет в душе каждого. То, что в разные эпохи, у разных народов традиция, быт, нравы искажают и обедняют совесть, «оправдывая» то, что не может быт в совести оправдано, не ослабляет самого факта, достаточно всеобщего и фундаментального, – факта изначальной ее императивности, требующей выполнения правды. Но моральная жизнь определяется не одним сознанием правды, долга, – она определяется в своей динамике и теми или иными мотивами, которые необходимы для того, чтобы в нашей деятельности была осуществлена осознанная уже правда. Мотивы же морального действования только тогда могут привести к духовным результатам, если они мистичны, – иначе говоря, только религиозная мораль может принести с собой настоящее духовное устроение человека. Не входя в подробности, для которых сейчас нет места, укажем, что разнообразные психические мотивы морального действования (искание удовольствия, пользы, мотивы симпатии и сострадания, общественного блага и т. п.), хотя и оздоровляют душу, но очень мало затрагивают духовную сторону в нас. Они преимущественно определяют поведение наше, дают удовлетворение запросам души, но совсем не решают того вопроса, с которым связано коренное раздвоение в духе, – вопроса о жизни с Богом или без Него.

Более глубока этика «практического разума», находящая в моральном разуме «чистые», как говорил Кант, а еще раньте Платон, мотивы морального поведения – т. е. такие, которые не удовлетворяют никаких интересов души, желаний и чувств, а вытекают из чистого уважения к той правде, тому закону, какой мы находили в моральном разуме. Такая «автономная» этика свободна от «периферичности» эмпирической морали, она безусловно духовна, но в самой своей духовности она существенно обходит ту задачу преодоления коронного раздвоения в духе, о которой мы все время говорим. Как вое построения трансцендентализма, так и мораль Канта и его последователей, хотя и ищет «безусловного», хотя и стремится «связать» эмпирического субъекта идеей служения «безусловному», но это «безусловное» не освещено здесь религиозным сознанием, а наоборот – само, по Канту, созидает религиозную жизнь. Здесь выступает с полной

силой типическая двусмысленность всякого трансцендентализма, как бы ни был он построен. С одной стороны, – признание того, что моральная жизнь связывает нас с «безусловным» есть гениальное открытие мистического, запредельного корня моральной жизни[41]), – но сейчас же оказывается, что само то запредельное и мистическое «безусловное» только и дано нам в откровении морального сознания. Религиозное сознание, по Канту, само строится на этом откровении безусловного в моральной сфере и потому и не может оказаться той инстанцией, которая вправе истолковать религиозно эти откровения. Иначе говоря, от трансцендентальной данности «безусловного» в моральной сфере нет прямого перехода к Абсолюту, к Безусловному; трансцендентальное не предполагает трансцендентного.

Недостаточность автономной морали[42] не в том, что она предполагает ступень морального разума (хотя это одно ограничивает значение автономизма в морали), а в том, что ее последнее основание, как его раскрывает сам разум, то «безусловное», которое светит нам в императивности оценок, остается нераскрытым в своем смысле, в своем основании. Надо понять, что «безусловное», как оно открывается в моральном сознании, есть излучение единого и всецелого Безусловного, т. е. Абсолюта, т. е. Бога, надо понять, что моральные императивы в нас есть подлинный голос Божий, есть призыв, обращенный к нам Богом. Моральное творчество лишь тогда и побеждает коренное раздвоение в духовной сфере, когда оно открывается нам, как единение с Богом, – чем и решается, как не раз было указано, основная проблема духовной жизни. Моральная жизнь становится поэтому фактором духовного устроения лишь понятая, как религиозная жизнь, освещенная всеми лучами религиозной жизни. И как раз в свете религиозной жизни по новому раскрывается верное в приведенной выше формуле о центральном значении морального действования в нашем духовном устроении. Попытка же положить в основу духовного развития моральное действование вне его религиозного смысла[43]), как это мы находим в учении о путях духовного созревания в теософии и антропософии, оставляет неразрешенным основное раздвоение в духовной сфере и тем, как было уже указано, углубляют его. «Естественная» духовность, поскольку она зреет вне религиозной жизни, т. е. вне молитвенной обращенности к Богу и смиренного испрашивания Его благодатной помощи, неизбежно в своем развитии усиливает темную духовность, т. е. отделяет от Бога. Никакая магия морального поведения не питает духовной жизни в человеке.

5. Здесь уместно сказать несколько слов воспитательной функции дисциплины и работы над «характером» ребенка. Надо прежде всего признать известную силу и ценность дисциплины, как инструментального момента в духовном воспитании. Помимо того, что дисциплина укрощает буйство влечений и хаос

[41] Это замечательное учение Канта раскрыто в его «Критике чистого разума» (в отд. «Трансцендентальная диалектика»).

[42] См. мой: очерк «Автономия и Теономия» (Путь. № 3).

[43] Для педагогических проблем пытался положить в основу духовного созревания идеи автономной морали проф. Гессен. См. его «Основы педагогики». (См. мою оценку в очерке «Русская педагогика в XX в.»).

импрессионизма, помимо того, что она развивает самообладание и создает возможность воплощения в жизнь коренных и основных замыслов, она вообще устанавливает правильное отношение между духовным ядром личности и ее активностью, ее «поведением». Есть однако серьезная опасность в педагогике дисциплины, связанная с остановкой педагогического внимания на поведении, как таковом. Дисциплина ценится тогда, как фактор духовного воспитания, которое здесь мыслится, как генетически возникающее из организации поведения. Верное наблюдение, что всякая аскетика и в том числе внешняя дисциплина имеет духовные «последствия», ведет, по шаблону – post hoc ergo propter hoc, – к мысли, будто духовное развитие созидается дисциплиной, тогда как оно ей лишь опосредствуется. Если дисциплина действительно вызывает духовные перемены, вообще духовно «питательна», она нужна и педагогически оправдана, но все дело в том, как она сказывается на духовной жизни. Это инструментальное понимание дисциплины освобождает не только от того абсолютирования дисциплины, которое нередко встречается в педагогике, но и от связывания дисциплины с отвлеченно моралистическим подходом к воспитанию. Нельзя отрицать известной внутренней логики в дисциплине, требующей ее применения всюду, где есть на лицо отступления от нормы, но смысл дисциплины все же не в верности отвлеченным моральным началам, а в регуляции духовной жизни, как она протекает конкретно. Дисциплина не имеет ни самодовлеющей ценности, ни значения охранения отвлеченных принципов: она не должна подавлять духовную жизнь, если последняя принимает аритмический характер, ибо нет никакой ценности в том, чтобы торжествовала отвлеченная мораль, как таковая. Важно не поведение, а внутренняя жизнь, не верность отвлеченному принципу, а правда в конкретной жизни. Нельзя моральные начала абсолютировать и верность им превращать в синоним правды. Мы уже говорили о том, что в добродетели, если она извнутри не озаряется горячим, одушевленным чувством Бога, исчезает возможность основного условия духовного возрастания – смирения перед Богом. Парадокс духовной жизни заключается в том, что через грех легче сотрясается душа в раскаянии, легче ищет у Бога прощения и тем соединяется с Ним, – чем через добродетель. Вся моральная жизнь, все моральное развитие стоит под знаком этого парадокса, правда которого сводится к тому, что лишь мистически углубленная моральная жизнь плодотворна в конкретных путях духовной жизни. Педагогика дисциплины особенно должна помнить инструментальный смысл дисциплины, функцию ее, как фактора пробуждения к духовной глубине и обращения к добру, к Богу.

6. Мы вновь возвращаемся здесь с новой стороны к проблеме «очищения сердца». Необходимые для морального творчества (могущего помочь духовному устроению нашему) мотивы мы найдем лишь в религиозном вдохновении, которое и есть поэтому главный фактор духовного просветления, духовного устроения. Не в организации внешнего поведения (чем, конечно, не отвергается значение поведения), не в устроении и развитии морального разума, а только в религиозных вдохновениях сердца должны мы искать главный фактор духовного созревания. Религиозное одушевление одно лишь соединяет субъективный и объективный момент в созидании духовной целостности в нас: через обращение к

Богу оно прямо и определенно восстанавливает единство духа в нас, устраняя и ослабляя темное начало духовности, – но в то же время, как «одушевление», оно охватывает единым, горячим и действенным порывом всю душу, создает субъективную целостность. Проблема духовного развития может быть сведена, в вопросе о факторах этого развития, к вопросу о том, как может быть вызвано в детской душе религиозное вдохновение. То, что называет молитва «окаменённым нечувствием», и есть не что иное, как отсутствие религиозного вдохновения, отсутствие живого и творческого огня в душе, обращенной к Богу. Да, если душа даже обращена к Богу, но если пламень не согревает этой обращенности к Богу, то такая холодная, не согретая огнем обращенность к Богу не имеет в себе творческой силы, не направляет нашего духовного созревания, не побеждает естественного раздвоения в духе.

Религиозное вдохновение таинственно в своих корнях, аритмично в своих проявлениях. Оно движется долго «извилистыми путями», по мудрому слову Иисуса сына Сирахова, оно долго «мучит» человека своим водительством. Не есть ли оно чисто благодатное состояние, даруемое свыше, не подлежащее нашей регуляции? Отчасти да, – и в сознании этого лежит главное обличение недостаточности и неправды всякого педагогического натурализма. Самым важным и творческим, самым существенным фактором духовного развития мы можем владеть «от себя» лишь частично, – в основном же – лишь при помощи свыше, – и то, что в педагогическом вхождении в детскую душу нам так нужна помощь Божия, благодатное осенение свыше, – это и свидетельствует о неизбежности супранатурализма в педагогике, т. е. о неизбежности искать помощи свыше и не полагаться только на «естественные» методы воспитания. Говоря глубже, «методы» в строгом смысле неприложимы к духовной жизни, как таковой – именно потому, что она не всецело зависит от нас, что ее устроение определяется не одними нами, но и силой Божией. Духовное воспитание не может быть поэтому всецело «технично», не может быть обеспечено никакими «методами».

Однако учитывая все существенное значение благодатного осенения в нашем педагогическом вхождении в душу ребенка, мы не можем отбросить и «естественные» моменты в нем, дающие место «методам», обобщающим идеям и правилам. Можно сказать даже больше: Божья помощь подается нам всегда, если только мы действительно ищем ее. Не механически, а органически, не внешне, а внутренне раскрывается благодать в творчестве нашем, ибо помощь свыше действует через просветление сердца, а не через магическое действие. Опыт жизни дает основание для таких «правил», соблюдение которых, при подлинной обращенности души к Богу, обещает нам благодатное осенение нашего творчества.

По существу своему, вое наблюдения и обобщения в данной области касаются того, как раскрывается в душе свобода. То, к чему мы должны стремиться при педагогическом вхождении в детскую жизнь, есть завоевание детского сердца, обращение к свободному движению этого сердца в ту сторону, в какую мы хотим направить его. Вся тайна (mysterium) свободы как раз и заключается в том, что акты свободы суть свободные, т. е. не подчиненные закону причинности проявления духа. Вопрос, исследованием которого мы заняты, заключается в

том, как может быть «вызвано» религиозное вдохновение в детской душе, т. е. какие условия наиболее благоприятны для того, чтобы это вдохновение разгорелось в душе. Дело идет только о «наиболее благоприятных» условиях, так как однозначной причинности здесь нет и быть не может: душа детская может оказаться безмолвной и закрытой, хотя бы с нашей стороны было сделано «все», чтобы вызвать религиозный подъем в детской душе. Заметим еще одно: искомое нами религиозное вдохновение не связано непременно с религиозным содержанием того, чем занята душа. Религиозное вдохновение может зажечь души своим священным огнем, своей творческой силой и тогда, когда мы заняты интеллектуальной работой, эстетическим творчеством, социальным деланием, простым физическим трудом. То «памятование о Боге», то стояние души перед Богом, которое есть свидетельство действенности религиозного огня в душе, не может быть функцией памяти, а есть некое состояние сердца. Есть страшная опасность превращения самых глубоких и верных «советов» и «указаний» в отвлеченную риторику, ни в малейшей степени не затрагивающую нашего сердца, не расширяющую зрение сердца. Вдохновение всегда только опосредствуется извне или извнутри, но как свободный акт оно не подлежит регуляции, – и в этом вся мука, все частое бессилие «воспитания». Здесь, конечно, совсем не при чем сопротивление нашего подполья, к чему сводит многое в этой загадочной теме Б. П. Вышеславцев в своем интересном истолковании закона об éffort converti[44]). Вдохновение не есть функция подсознательной сферы, как подполья эмпирии (а только об этом и идет речь в законе éffort converti), а есть функция свободной жизни духа, свободной жизни сердца. Встает поэтому законный вопрос, можно ли строить воспитание на такой силе, как вдохновение, если оно не поддается регуляции? Но опыт показывает, что созидательной силой воспитание обладает лишь тогда, когда оно может зажечь сердца. Во всяком случае надо отбросить те иллюзии, которыми так часто тешит себя педагогика. Об одной иллюзии – регуляции вдохновении сердца через моральное воспитание, через дисциплину мы уже говорили; обратимся к другой, еще более распространенной иллюзии, что вдохновение сердца разгорается от «сознания» правды, от интеллектуального видения правды.

Нельзя отрицать того, что так иногда бывает – от света, который исходит от уразумения какой либо общей или частной истины, может загореться душа такой всецелой и беспредельной преданностью добру и Богу, что кажется, что корень этого в том, что душа «поняла». Но все подобные случаи означают лишь то, что осознание какой либо истины лишь закончило процесс овладения «премудростью», что обращение души к добру, к Богу зрело давно и нуждалось лишь в какой то сосредоточенности сознания, чтобы превратиться в пламенное движение души. Во всяком случае, нет никаких оснований думать, что подлинное вдохновение может быть вызвано средствами интеллекта. Неправда педагогического интеллектуализма[45]) в том и состоит, что он полагает возможным вызвать глубочайшие движения в душе тем, что будет объяснять или описывать их, будет

[44] Б.П. Вышеславцев. «Этика преображенного эроса».

[45] См. мой очерк «О педагогич. интеллектуализме» (Рус. Школа за рубежом. № 4).

убеждать в их ценности и т. п. Сколько бы нам ни описывали всю ценность и правду и красоту религиозного вдохновения, – оно этим одним не будет вызвано к жизни. Душа просто безмолвствует в ответ на такие речи, иногда лишь по ассоциации отзываясь не живыми чувствами, а окрашенными эмоционально воспоминаниями. Надо просто оставить ту мысль, что можно вызвать средствами интеллекта духовный подъем, религиозное или моральное вдохновение.

Но разве уже так бессильно слово наше, так недейственны средства интеллекта в отношении к глубине души? Разве мало знаем мы бесспорных фактов, когда именно слово зажигало и вдохновляло – особенно молодые души? Да, конечно, такие факты возможны, но тайна их все же не в их интеллектуальном материале; слова зажигают, если в них уже вложен огонь, они действуют, если за словами стоит одушевление, горячий и глубокий подъем у того, кто говорит слова. Вся полнота души, вся внутренняя сила ее насыщают слова – и от них исходит тогда огневая сила.

Но и то надо сказать: необходимо, чтобы те, кто слушают и такие даже слова, отнеслись к ним с открытой душой, принимали их без иронии, без насмешки или грубости. Нужен предварительный социальный «консонанс», нужно, чтобы установилось некое духовно-эмоциональное созвучие, – и тогда простые, безыскусственные слова (впрочем и «напыщенная» речь действует, если она воспринимается, как искренняя) падают в душу слушающего, как огонь. В этом духовно-эмоциональном созвучии и есть вся тайна нашего «влияния». Оно капризно, хрупко, оно свободно и аритмично, но лишь при нем слова наши проникают в чужую душу, будят в ней ответную работу, вызывают отклик. Частое бессилие самых горячих речей, искренних обращений и призывов объясняется именно отсутствием такого духовно-эмоционального созвучия или наличностью негативного (духовно-эмоционального тоже) отношения к словам говорящего. Мы, педагоги, так часто не замечаем, что дети нас не слушают – говорю не о внешнем, а о духовном внимании; когда мы увлекаемся нашим красноречием при таком негативном отношении у детей, тогда все слова наши звучат такой пустой и раздражающей риторикой...

7. Наличность духовно-эмоционального созвучия есть предварительное условие нашего «влияния». Но как добиться этого созвучия? Туг нельзя не вспомнить прежде всего наличности глубоких, даже у детей уже сказывающихся различий типов людей. Тип А никогда не сможет «сочувственно» и «созвучно» внимать речам и обращениям типа В, но верит вперед, прислушивается к всему, что будет исходить от типа С, с меньшим доверием, но и без отталкивания отнесется к типу Д и т. д. Социально-духовная типология – еще не начата в своем изучении[46]), не существует до сих пор разработки той базы – философской антропологии, – на которой могло бы быть развито учение о различных типах людей. Практически однако мы довольно хорошо подмечаем (конечно, не на себе,

[46] Большим признанием пользуется сейчас книга Юнга «Психологические типы». Хотя эта книга, посвященная этой теме, сама по себе очень интересна и ценна, но сводить к «интровертированным» и «экстравертированным» типам основное различие типов никак, конечно, невозможно.

а на других людях), что такие то два человека никогда вообще не смогут «сговориться», ибо все в них раздражает друг в друге, чем заранее устраняется возможность созвучного отклика.

Этот факт должен был бы быть хорошо изучен – чтобы мы могли практически использовать его и избежать всех тех мучительных коллизий, которыми так часто заполнена жизнь, заполнены и педагогические взаимоотношения. Я не склонен считать эти социально-духовные преграды, возникающие между людьми в силу естественного отталкивания разных типов, эти интуитивные симпатии и антипатии чем-то роковым и непреодолимым. Обе стороны могут приспособляться друг к другу, могут «учиться» находить надлежащий «тон»; терпение и решимость, спокойствие и настойчивость могут привести здесь к значительному улучшению взаимного восприятия. И все же надо признать, что социальные отношения, как они складываются в их «естественном» развитии, полны естественных и не легко преодолимых трудностей и преград. Надо признать и то, что над этими естественными социально-духовными преградами мы можем подниматься, если сами будем следовать – хотя бы неумело и неудачно – добру. Встреча с добром, когда это добро искренно и глубоко определает наше отношение к людям, к детям, когда в нас не играют страсти, – всегда отзывается в душе других; особенно чутки к подлинному добру детские души, которые быстро научаются разгадывать за суровой внешностью, за педантизмом – доброту. Вообще можно быть уверенным, что так или иначе, но детские души чутко воспринимают все подлинное и глубокое в старших. Они могут не отзываться, они могут даже издеваться и озлобляться, но в глубине души они все же вбирают в себя лучи добра, и рано или поздно это скажется на них.

8. За последние полтора века не раз высказывалась мысль об огромной динамической силе, присущей эстетическому началу. Начиная с Ф. Шиллера и до наших дней высказывается часто убеждение, что в красоте, в прекрасном образе таится огромная преображающая сила. Образ влечет к себе, возвышает, как бы освобождает какие-то живые силы в душе, как бы говорит то чудное слово «вперед», которого, по мнению Н.В. Гоголя, ждет всякая душа, готовая отозваться на этот призыв и преобразиться. Педагогическая ценность такого эстетического подъема, особая значительность того окрыления души, которое здесь возникает и которое может подвинуть даже вялых и анемичных людей на героические и творческие поступки, – все это давно обращало на себя внимание. Отрицать духовный смысл тех сдвигов, которые диктуются эстетическими движениями души, невозможно,– среди всех искусств особой динамичностью отличается музыка, о которой хорошо писал когда-то Гоголь, что ее могучее, покоряющее действие нужно душе именно в наше мелочное, меркантильное время... Еще особо нужно было бы отметить чрезвычайную педагогическую ценность чувства благоговения: в этом чувстве духовно сливается уважение, преданность, восхищение, тихая серьезность. В чувстве благоговения скрыта огромная сила стимуляции, огромная сила облагорожения и очищения души...

Не так давно проф. Б.П. Вышеславцев в своей интересной книге «Этика преображенного эроса» попытался построить, на основе некоторых современ-

ных психологических теорий (преимущественно Бодуэна), теорию преображения души действием прекрасного образа. Это возвышение (сублимация) совершается в сфере эроса, который Б.П. Вышеславцев толкует в духе Платона. Преображение эроса, как оно рисуется в книге Б.П. Вышеславцева, раскрывает перед педагогикой новые перспективы, ставя ударение на творческой силе эстетического порядка, требующей лишь своего очищения и преображения. Весь путь духовного возрастания рисуется Б.П. Вышеславцевым как путь восхождения через начало эроса: в сфере эроса должно, по этой конструкции, совершиться существенное восстановление духовной целостности. Во всем этом построении, подробности которого читатель найдет в указанной книге, есть все же основной и для педагогики особенно важный дефект: она чужда реальной жизни, она вся пронизана духом утопизма. Эстетические движения в душе, бесспорно, очень глубоки и действенны; они способны в преображении эроса сообщить душе и новые силы, способны очень глубоко потрясти и преобразить людей. Однако эти сдвиги сами по себе, эти преображения на основе сублимации ненадежны и не глубоки: увы, путь подлинного восхождения к добру и правде определяется не такими вдохновениями, не преображением эроса, а тем, что душа склоняется перед правдой, а не перед красотой. Не отвергая того, что эстетическая окрыленность может соединяться с этим моральным вдохновением и усиливать его, должны мы признать, что действительное преображение сердца определяется не эстетическими, а религиозно-моральными движениями души. Как раз близость эстетических движений к стихии эроса и вскрывает причину их поверхностности: они дают мнимую, миражную целостность души, лишь на ее поверхности устанавливая гармонию, но вовсе не побеждая внутренних диссонансов души. Мне пришлось по другому поводу[47] высказать мысль: не красота спасет нас, а красоту должно спасать. Горе в том, что темное начало в сердце нашем не высветляется в эстетическом восторге, а наоборот находит в нем свое питание. В эстетической сфере не происходит решительного устранения греха, ибо категория зла не вмещается в эстетические перспективы. Когда-то Л. Толстой за это «равнодушие» красоты к добру хотел подвергнуть остракизму в искусстве все то, что не движет душу к добру. Но такое суровое осуждение искусства, эстетических движений тоже не может быть оправдано, – однако не может быть оправдано и утопическое ожидание того, что силой эстетического сдвига совершится подлинное преображение души.

У Ф. Шиллера, впервые подошедшего со всей серьезностью к проблеме целостности человека, есть между прочим такая мысль: человек вполне человек только тогда, когда он «играет». В этой формуле, звучащей очень двусмысленно, есть однако существенная идея. По Ф. Шиллеру, лишь «игра», как тип эстетической активности, до конца и всецело покоится на свободе и лишена той психической или иной (моральной, логической) принудительности, которая суживает свободу, а порой и просто вытесняет ее. Свободное, целостное, ничем не определенное принудительно, в этом смысле «чистое» творчество, всецелая и захва-

[47] См. мой этюд «Проблемы красоты в миросозерцании Достоевского» (Путь. № 37).

тывающая душу самоотдача тому, что ее пленяет, действительно, наиболее приближает нас к идеалу целостности, иаиболее раскрывает нашу свободу. Это верно однако лишь психологически, в порядке переживания свободы, но не больше. Мы можем остаться в плену своей изначальной раздвоенности, усилить «темное» начало в духовной сфере, но «всецело» и горячо отдаваться «вдохновению», которое вовсе не реализует целостности в глубине сердца и не осуществляет нашей свободы во всей ее полноте. Целостность и свобода должны быть освещены в их закрытой, метафизической стороне. Вся двусмысленность эстетического вдохновения в душе в том и заключается, что оно по существу проходит мимо внутренней драмы в человеке, утешается и насыщается чисто периферическим переживанием целостности и свободы. Эстетические движения могут быть проводниками подлинного преображения человека, но сами по себе они не знают критерия того, подлинно или лишь психологично то состояние, которое они вызывают. Огромная динамическая сила, присущая эстетической жизни, может оказаться слепой и даже губительной; чтобы освободиться от этой роковой двусмысленности, они должны извнутри освещаться обращенностью души к Абсолюту. Этим единственно может быть побеждаемо двусмысленное волшебство эстетического подъема, может преодолеваться роковое усиление темной сосредоточенности на себе. Это внутреннее освобождение от опасности духовного имманентизма, это религиозное просветление души должно быть в то же время свободным, глубоким.

9. Есть состояния души – они легко вспыхивают в детстве и юности, – когда душа отзывается на Божий призыв живым и радостным порывом. Эти драгоценнейшие движения духа сбрасывают с нас и неправду отдельных узких чувств, владеющих нами, и «дебелость» нашего существа, его ограниченность и скудость – это настоящее благодатное осенение души, которое приходит неожиданно, часто вопреки всему предыдущему состоянию души. Иногда это состояние радости и ясности духовной, легкости и творческого подъема, чистоты и трезвости духовной приходит к нам, когда мы вырываемся из душных условий городской жизни, возвращаемся к природе. От природы – от гор и лесов, моря или неба, зеленеющих полей или широких просторов – приходит в душу таинственная сила, возвращающая нас к детской чистоте, – и душа радуется и вся звенит весенними, творческими голосами. Божественное, софийное начало в природе, загадочная, но невыразимо волнующая душу красота природы преображают душу, благодатно орошая ее безмолвным умилением, сладостным чувством Бога... Не будем называть эти моменты «натуральными» состояниями души – здесь благодатно, свыше приходит к нам внутреннее единство и творческая сила. Лишь бы в своем сознании мы не обедняли таких состояний, лишь бы мы могли в музыке природы расслышать небесные звуки... Увы, эти интуиции, эта таинственная музыка природы часто проходит сквозь душу, как проходит вода сквозь сито, оставаясь немым откровением, которое не может задержаться в душе по отсутствию надлежащей апперцепции.

Космические «лучи», зажигающие наш дух радостью и творческой силой, существенно церковны. Не будем этого доказывать, разъясним лишь это. Цер-

ковь, как тело Христово, как богочеловеческий организм, есть подлинное, материнское средоточие мира, есть космическое сердце, своей любовью обнимающее весь мир и ждущее к себе его. Это Церковь обращается к нам через красоту и правду природы, это ее духовная сила стучится к нам и вдохновляет и окрыляет нас. Церковь есть живое средоточие, живое сердце светлого начала в тварной Софии; если бы мы, как дети, следовали призывам ее, мы бы развивались в сторону преображения. Но мы не дети, нам «мешает» наше сознание – мешает тем, что так часто неправильно оформляет живые звучания природы. Необходимо церковно воспринимать, церковно переиграть вдохновения, идущие от природы, чтобы сила их не исчезала, не глохла. Церковь вне нас и Церковь в нас (действующая в церковном нашем сознании) – одна только и несет благодатное осенение души, в котором достигается свободная, целостная жизнь, подлинно, а не психологически только освобождающая от внутренней раздвоенности. Только в рамках Церкви духовно плодотворными оказываются влияния природы, людей, наша собственная жизнь.

9. Церковь и есть та благодатная среда, в которой и через которую можно действовать на духовную жизнь, можно подлинно помогать ее развитию. Не нужно, конечно, реальность Церкви ограничивать храмовой, богослужебной жизнью ее, – реальность Церкви шире храма и богослужений. Как Тело Христово, как мистический организм, Церковь вмещает в себя не только молитвенные излучения, идущие от верующих, но простирается и на всю полноту индивидуальной и социальной жизни. Она истерична, она и космична, – и через участие в жизни Церкви мы вступаем в живое и благодатное общение со всей полнотой реальности Церкви. Нашему взору не видно, где и в чем пульсирует сила Церкви; мы не узнаем и не чувствуем, не овладеваем всем, что вливается в нас от этого участия в жизни Церкви. Тайна сростания отдельного человека с Церковью всегда остается тайной, – лишь непосредственным чувством слышим мы призыв Церкви, хотя умом не доходим до «оснований» того, к чему зовет Церковь. Важно одно: хранить тайну своей духовной сращенности с Церковью. Пусть церковное сознание не идет дальше «общей идеи», но если эта «общая идея» светит нашему сознанию, если мы «веруем» в Церковь, согласно символу веры, – то в этой вере в Церковь дано достаточное условие для действенности сил Церкви в нас. Это значит, что духовной жизни нашей нужна не отвлеченная идея Церкви, отвлеченно признаваемая нами, а конкретное чувство Церкви, конкретная обращенность к ней, именуемая верой. Темой духовного воспитания становится таким образом развитие и углубление чувства Церкви, непосредственного, конкретного видения Церкви, веры в Церковь.

Чем укрепляется и питается это чувство? Конечно, лишь живым чувством таинственной силы Церкви. В силу этого таинства, совершаемые Церковью, и являются главной силой нашего духовного возрастания. Особое значение здесь имеет – таинство Евхаристии. Трудно и странно, дерзновенно и страшно «педагогически» осмысливать действие таинств, мы невольно натурализуем педагогическое вхождение наше в жизнь детей, невольно забываем о том, что через нас, а не от нас приходит в духовную жизнь детей.

Сила Церкви предстает в особом (часто не замечаемом) своем аспекте в прощении грехов. Уже исповедь уготовляет в глубине нашего духа возможность этого прощения греха: в исповеди мы «каемся», т. е. сознаем греховность тех или иных движений души, того или иного поведения. Это сознание греха, если оно переживается искренно и глубоко, проходит сквозь всю душу и побеждает самую волю к греху; в смирении и скорби мы уходим от темного начала в духовной жизни и в трепете стоим перед лицом Божиим. Но все это еще субъективно, все это еще в нас и от нас и потому неизбежно психологично и неустойчиво. Но когда через священника Господь прощает наши грехи, тогда субъективное становится онтологическим, мы реально и подлинно становимся свободны от греха, свободны в Боге и с Богом, именно в этот момент, в этой радости и в этой свободе духовная жизнь утверждается в Боге, насыщается благодатной силой Божией. Изумительная сила прощения грехов заключает в себе такую действенность, такое преображение и окрыление души, что отсюда не раз вырастало соблазнительное убеждение в ценности греха («felix culpa»), освобождение от которого так живительно и благодатно действует на душу. Ровная, добродетельная жизнь кажется скучной и тусклой, безкрылой и вялой; сознание же греха, обжигающее душу в моменте раскаяния, радость прощения греха, реальность и сила свободы при единении с Богом – все это зажигает душу новой энергией и вдохновением... В этой софистической игре понятиями верно все, что говорится о моменте раскаяния и прощения грехов, но все неверно, что сказано о добродетели. Последняя заключается не в поведении, а в духовном пламенении; и если добродетель может быть скучной, тусклой, может вести к очерствению сердца, то это значит, что она касалась лишь поведения и периферии души и не затрагивала сердца и его глубины...

Благодатное действие Евхаристии точно также не может быть понимаемо внешне, магически. Через Евхаристию страшная тайна облекает душу нашу, ибо, по слову Спасителя, кто вкушает тело Христово и пьет кровь Его, «тот пребывает в Господе и Господь пребывает в нем». Напрасно было бы измерять сознанием, улавливающим лишь то, что происходит на поверхности души, действие св. Евхаристии на душу. Это действие происходит в глубине сердца, оно таинственно и непостижимо, но именно через него питается духовная жизнь наша.

11. Церковный источник религиозного вдохновения позволяет нам понять правду и неправду «Conversion mouvement» (ожившего ныне в Oxford group Mouvement – правда с весьма важными и существенными дополнениями), которое развилось в протестантизме – особенно в американском[48]). Оно-то было естественно перенесено в сферу воспитания и давало свои результаты. Подобные движения время от времени вообще вспыхивают в протестантизме, как потребность индивидуального сакраментального озарения, замещающего здесь то, что дают таинства верующим в православной и католической церкви. Ожидание непосредственного действия Бога, Его зова создает почву для переживания ду-

[48] См. книгу W. A. Visser T'Hooft. «The background of the scial Gospel in America» (1928). Chapt V.

ховного «возрождения», с которым начинается новая жизнь, новое сосредоточение жизни вокруг живого чувства Христа[49]. В педагогическом своем аспекте это движете имело то значение, что ставило ударение на духовной стороне, что выводило за пределы шаблонного натурализма в моральном и религиозном воспитании, связывало раскрытие духовной жизни с озарением свыше. Это тоже была педагогика «религиозного вдохновения», но ее отличие от церковного понимания этого момента в том, что она связывала религиозное вдохновение с непосредственным откровением от Бога. При отсутствии онтологического момента в церковном сознании – как иначе можно было бы мыслить религиозное вдохновение?[50] Но такая атомизация религиозной жизни, обособление личности от других верующих в ее ожидании чисто индивидуального откровения не только чуждо нам, православным, но и с объективно догматической стороны не может быть удержано, ибо проходит мимо мистического единосущия всего человечества. Благодатное действие Божие может быть и индивидуальным, но есть общая благодатная соборность в Церкви, осуществляемая через таинства. Для нас религиозное вдохновение исходит от Церкви, как мистического тела Христова; в Церкви всегда действует Дух Божий, – и Его действие оцерковляет само по себе.

Приближение к благодатной соборности можно видеть в т. наз. «букманизме», иначе называемым «Oxford Group Mouvement» – здесь тоже ищется религиозное вдохновение в «переломе» (change) – в переходе к жизни в добре. Но здесь индивидуальный перелом восполняется участием в группе «друзей», и создание такой духовной среды является очень важным здесь. Только эта соборность, хотя она и пронизана исканием правды, не есть Церковь (да и не хочет ею быть). Для нас православных ясно, что духовное возрождение, религиозное вдохновение питаются Церковью, ее таинствами, ее благодатью.

12. Если задача воспитания есть духовное «устроение», то и основные средства воспитания должны иметь отношение к духовной стороне в детях. И школа и внешкольное и дошкольное и семейное воспитание – все это «инструментально», т. е. все осмысливается через восхождение – в развитии тела, социальности, интеллекта, моральной, эстетической, религиозной сферы – к духовному началу. Этим мы подходим вплотную к конкретным проблемам педагогики, – но прежде чем мы ими займемся, нам необходимо формулировать общие принципы воспитания, как они определяются предыдущим изложением, как они освещаются для нас светом Православия.

[49] См. об этом, напр., Джемс. «Многообразие религиозного опыта».

[50] См. книгу Rufus Jones. «New studies in mystical Religion» (1928); см. главу «Mysticism and religious Education».

Павел Петрович Блонский (1884–1941)

Павел Петрович Блонский – выдающийся советский ученый, психолог и педагог. Деятельность его была необыкновенно разносторонней. В 1902 году он поступил на историко-филологический факультет Университета св. Владимира, окончив его в 1907 году с золотой медалью. Интересовался философией античного периода, опубликовал ряд работ по этике и гносеологии. Переехав в Москву, стал вольнослушателем на историко-филологическом факультете Московского университета, по окончании которого в 1910 году был оставлен на кафедре философии для подготовки к профессорской деятельности. С 1913 г. работал там приват-доцентом, много времени уделяя проблемам психологии и педагогики, преподавал педагогические дисциплины в университете Шанявского.

С 1919 г. руководил Московской академией народного образования. В 1920-е гг. выпустил ряд учебников, в том числе школьных, работы его публиковались за рубежом. Избран членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета, принимал активное участие в разработке учебных программ и в школьной реформе, пользовался поддержкой А.В. Луначарского и Н.К. Крупской

Круг исследуемых им проблем был чрезвычайно широк. В частности, разрабатывал вопросы, смежные для психологии и педагогики. Сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти – моторная, аффективная, образная и вербальная – описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

П.П. Блонский беззаветно любил детей. В его работах можно найти много страниц, где он протестует против бездушного, формального отношения к ребенку, когда с ним не считаются, ломают его волю, игнорируют интересы, чувства. Еще в 1918 году он писал, что «школа будущего представляется нам как школа естественного развития человека, как школа, основанная на психологии ребенка».

П.П. Блонский стоял за общественное воспитание, но высоко оценивал и роль семьи. Очевидно, здесь сказывалось то, что сам он получил хорошее семейное воспитание. В суждениях П.П. Блонского о проблемах семейного воспитания этот его личный опыт просматривается сквозь призму основных его педагогических идей. Он считал, что нормальная семья – важнейшее условия для правильного воспитания детей. Поэтому «в идеальной семье, где царит сердечность, мир и порядок и где все трудятся, об особых воспитательных мерах можно и не говорить. В такой семье ребенок уже сам по себе развивается нормально: его упражняет в хороших привычках сама семейная жизнь»

Он был против постоянных запрещений и приказаний. По его мнению, «гораздо разумнее вместо беспрестанного стеснительного «нельзя» наводить ребенка на правильный путь, давать ему какое-нибудь рациональное занятие: чаще

всего «нельзя» приходится говорить ничего не делающему ребенку…» Он был против и обычая упрекать ребенка, говорить часто о его недостатках; ребенок в этом случае теряет веру в себя, и у него могут совершенно опуститься руки.

П.П. Блонский изучал многие вопросы воспитания и обучения. Особый интерес представляют его исследования о возрастных особенностях детей. Здесь у него много ценных суждений об особенностях душевной жизни ребенка, подростка и юноши.

П.П. Блонский утверждал, что ребенок – не пассивный продукт среды, что нельзя правильно воспитывать детей, не опираясь на их собственную активность. Нужно понять внутренние законы психики ребенка, чтобы сознательно руководить его деятельностью.

Серьезное внимание П.П. Блонский уделял вопросам полового воспитания. Особый интерес представляет его солидное исследование «Очерки детской сексуальности» (1935). Говоря о психологии любви, он писал: «Насколько большую роль играет любовь в жизни, настолько малое внимание уделяет ей психологическая наука. От этого страдает и жизнь и наука. В жизни любовь, как мало познанное явление, скорее в качестве стихийной силы владеет человеком, нежели повинуется ему. В науке, мало изучая столь основное переживание, мы тем самым лишаем себя необходимейших мате-риалов для разрешения ряда основных проблем, относящихся к психологии по-требностей, влечений, стремлений, чувств, эмоций и т. д.».

Он подчеркивал, что цели полового воспитания могут быть в полной мере осуществлены лишь при взаимосвязи его с нравственным развитием ребенка. Он отмечал: «половое просвещение не всегда правильно понимается. Нередко ему ставят чисто информационные задачи, тогда как оно, конечно, должно быть подчинено педагогическим задачам; …не просто информировать, а именно воспитывать… половое просвещение должно быть в самую первую очередь общественно- моральным просвещением»

В советской педагогической и психологической литературе это была первая большая работа по вопросам полового развития и воспитания. Она была направлена в первую очередь против фрейдистской теории. Автор подчеркивал связь между фрейдизмом и его интересом к самым темным областям душевной жизни, к мистицизму и отмечал буржуазное увлечение фрейдизмом и половую распущенность в Западной Европе и США.

В его исследовании получили научную интерпретацию такие вопросы, как сексуальные переживания мальчиков и девочек разных возрастов, влияние этих переживаний на половую жизнь в зрелом возрасте. Заслуживают внимания его высказывания об организации полового воспитания, в котором, по его мнению, огромную роль играют среда, контроль и просветительская работа. Половое созревание, как полагал Блонский, является существенным, но не основным фактором развития. «Если младший школьный возраст, – отмечал он, – характеризуется большой подвижностью, то подростка в первую очередь характеризует интенсивнейший рост его сил. Он все ближе и ближе подходит к тому, чтобы сделаться полноценным работником, каковым и делается в юношеском возрасте».

Параллельно физическому идет интеллектуальное и общественное созревание подростков, подчеркивал Блонский. Подросток рассматривает явления человеческой жизни не столько с узкобытовой точки зрения, сколько с широкой общественной. У него возникает множество общественно-политических вопросов, но решать их он не умеет. Ученый считал особенно важным, чтобы подросток получал правильное освещение их не только в общении с учителями, но и путем чтения политической литературы. Этот возраст он называл возрастом «политической деятельности» и находил большую разницу между советским подростком и подростком капиталистических стран. По его словам, на Западе большинство подростков растут в условиях нужды, безработицы, эксплуатации, одуряющей классовое сознание учебы. У нас подросток развивается в новых общественных условиях и отношениях, он получает коммунистические установки, приобретает диалектико-материалистическое понимание природы и общественных отношений.

П.П. Блонский уделял большое внимание целям воспитания. В большинстве работ, написанных в советское время, он настойчиво подчеркивал роль общества, коллектива, труда в воспитании всесторонне развитых людей.

Являясь одним из организаторов и теоретиков новой, социалистической школы, П.П. Блонский указывал, что «не профессиональная школа», специализирующая подростка в определенной фиксированной профессии, но политическая, дающая всестороннее научно-индустриальное образование, является современной школой. И такое учебное заведение гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры».

Единая политическая школа, соединяя знания с действием и образование с умением, является школой воли и интеллекта, воспитательницей характера, образовательное мышления ребенка. Большую роль в ней играет индустрия, которая, по словам П.П. Блонского, давая социальное образование, дает и нужный синтез знания и действия. Педагог подчеркивал роль техники и индустрии в развитии общества.

В борьбе за новую школу П.П. Блонский находился на тех же позициях, на которых стояли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский. Вместе с ними он отстаивал идею трудовой, политехнической и общеобразовательной школы, идею объединения обучения с производительным трудом на политехнической и общеобразовательной школы, идею объединения с производительным трудом на политехнической основе.

П.П. Блонский проделал значительную работ по реформированию образования. В содержании школьного образования он отводил важное место наукам о природе и обществе, формирующим мировоззрение, стремился подойти к каждой дисциплине с точки зрения того, какую роль она играет в подготовке учащихся к трудовой жизни.

Важнейшими требованиями к содержанию образования ученый считал научность, идейно-политическую направленность обучения, связь школы с жизнью, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. П.П. Блонский всегда выступал за то, чтобы содержание школьного образования было тесно

связано с задачами строительства социализма. Разрабатывая программу школьного образования, он уделял особое внимание проблеме соотношения науки и школьного предмета. Ум школьника сознательнее, активнее и глубже усваивает подлинно научные знания, чем всякого рода суррогаты науки, говорил П.П. Блонский и призывал смелее вводить в содержание школьного образования данные современной науки.

Вместе с Н.К. Крупской и С.Т. Шацким, П.П. Блонский участвовал в составлении программ ГУСа, сыгравших положительную роль в развитии советской школы.

Большое внимание уделял П.П. Блонский воспитанию активности и самостоятельности, учащихся в процессе обучения. Образование, говорил он, требует активного отношения к себе, и лучше не «получать», а «строить», «делать свое образование». В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил П.П. Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. По своей природе он ищет знания. Ему надо оказать помощь в поисках материала для самостоятельной работы, чтобы эта тяга не оставалась без применения. Даже самая лучшая школа, отмечал П.П. Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы – выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. Обучение в классе, по его словам, не в состоянии дать ученику такой багаж знаний, который избавил бы его от необходимости дальнейшего их приобретения. Человек не в силах сохранить в памяти те знания, которые он приобрел во время учебы. Вот почему одна из основных задач школы – вооружение учащихся умениями и навыками самообразования.

П.П. Блонский всегда был сторонником «активных методов» обучения, обеспечивающих высокое качество знаний. Старая школа, говорил он, строила работу не на мысли, а на памяти учащихся. Образование, которое давала она, не способствовало развитию самостоятельного мышления. В новой школе необходимо сделать учение интересным, увлекательным, удовлетворяющим интеллектуальные запросы школьников. Одним из таких методов он считал «исследовательский метод», который, по его мнению, способствует активному, критическому восприятию мыслей, воспитывает охоту и привычку к проверке общепринятых положений. Вместе с тем этот метод вооружает учащихся умением ориентироваться в окружающей действительности, способствует формированию у них творческих способностей и потребности к творчеству.

В своих работах П.П. Блонский много внимания уделял учителю. Он неоднократно подчеркивал необходимость воспитания и перевоспитания работников просвещения в духе идеологии пролетариата. Учитель, говорил он, должен принять активное участие в социалистическом изменении общественных отношений. Назначение учителя – воспитывать людей, строящих новое общество. Он и организатор, активный строитель социалистического просвещения. Очень важно, подчеркивал П.П. Блонский, чтобы учитель любил детей, был близок им, умел учить и воспитывать. Преподаватель должен знать возрастные особенности, психологию школьников и в соответствии с ними строить учебный процесс,

использовать рациональную методику обучения и воспитания. Особенно нужно воспитателю умение пробуждать интерес к своему предмету, воздействовать на эмоциональную сферу, давать яркие образы, хорошо рассказывать. Учитель должен непрерывно совершенствовать свои знания и мастерство, и здесь, как подчеркивал П.П. Блонский, велика роль самообразования. Учитель, если он не учиться, не учитель; не надо спешить развивать детей, надо сначала развивать самих себя. Без самообразования, без творческого роста невозможно преподавать. В новой школе, подчеркивал П.П. Блонский, может работать лишь человек, знающий технику и современное производство.

В конце жизни педагог работал в Институте психологии в Москве, болел туберкулёзом. После выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях…» (1936) подвергся травле. Умер 15 февраля 1941 г. от туберкулёза, находясь в больнице.

После смерти его имя около 20 лет не упоминалось в психологической литературе, хотя многое из созданного им актуально и в наше время.

Еще в дореволюционное время П. П. Блонский пытался рассматривать вопрос о всестороннем развитии личности, опираясь на идею К. Маркса о соединении обучения с производительным трудом. В начале 20-х годов для него марксизм был уже методом, которым следовало бы пользоваться для решения педагогических проблем. Трудно указать на такие вопросы в педагогике, на которые он не обратил внимание. Его интересы шли от дошкольного воспитания до вузовского преподавания. На протяжении всего своего творческого пути он энергично проводил идею связи школы с жизнью, уделял большое внимание вопросам дидактики, трудового воспитания и политического образования. Значительна роль Блонского в составлении учебных программ для школ и создании новых учебников. Наряду с Н.К. Крупской ему принадлежит попытка разработки схемы программы по организации труда для школы 2-й ступени и примерного содержания курса, раскрывающего научные основы организации труда. П.П. Блонский был не только педагогом-теоретиком, но и педагогом-практиком, сыгравшим крупную роль в подготовке новых педагогических кадров. Выступая всегда за педагогический эксперимент, он не боялся высказывать спорные положения.

К разработке педагогических проблем П.П. Блонский привлекал психологию, посвятив ей большое количество теоретических и экспериментальных исследований. Он первым из психологов указал, что «научная психология ориентируется на марксизм». Одним из первых П.П. Блонский выступил против господствовавшей долгое время традиционной идеалистической психологии, называя ее мифологической, атавистической, архаической. Одним из первых он применил ленинскую теорию отражения к изучению конкретных вопросов психологии и в первую очередь таких, как память и мышление. В золотой фонд психологической науки вошли его идеи, касающиеся этих проблем. Разрабатывая их, он выступил как подлинный новатор в науке. Поэтому они сохраняют свое значение и в настоящее время.

Значительная часть психологических трудов П.П. Блонского имеет педагогическую направленность. Проблема возрастных особенностей умственного развития детей, разработанная П.П. Блонским-психологом, до сих пор сохраняет

важное значение для педагогики. То же можно сказать и о его исследованиях, посвященных изучению психики ребенка вообще, в которых дается научно разработанная и обоснованная методика изучения детей.

Заняв по праву одно из первых мест среди зачинателей советской педагогики, П.П. Блонский внес много ценного и оригинального в эту науку. Его творческое наследие имеет большое значение для овладения достижениями советской школы и педагогики в период их становления и первоначального развития.

Труды П.П. Блонского в отдельные периоды истории советской школы и педагогики получали различную оценку. Они неизменно положительно оценивались в первое десятилетие Советской власти. Об этом можно судить по высказываниям выдающихся ученых и политических деятелей Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.Н. Покровского. Н.К. Крупская положительно оценивала деятельность и труды П.П. Блонского, о чем свидетельствуют ее письма к нему, а также некоторые ее выступления.

Положительно отмечались труды П.П. Блонского и известными педагогами того времени (А.П. Пинкевич, И.И. Демидов, Б. Комаровский, В.Я. Струминский и др.). Так, А.П. Пинкевич и И. И. Демидов писали: «...В основном, в существенном, П.П. Блонский является крупнейшим теоретиком именно советской педагогики».

После выхода в свет постановлений ЦК ВКП(б) в 30-х годах, и особенно известного постановления «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» (1936), многие теоретические положения П. П. Блонского подверглись резкой критике, доходившей до полного отрицания позитивного значения его практической и теоретической деятельности. В результате односторонне несправедливых оценок творчества ученого его труды стали затем замалчиваться. Даже в историко-педагогических работах послевоенного времени его имя не встречается.

В наследстве П.П. Блонского не все представляется нам равноценным. Наряду с тем, что не устарело и отвечает запросам сегодняшнего дня, в нем имеется ряд теоретических положений, которые не отвечают современным научным воззрениям. Это относится прежде всего к педологическим решениям проблемы факторов формирования человека. Поэтому давно назрела необходимость современной оценки и практического разбора творческого наследия ученого, что и обусловило выбор нами темы данной диссертации.

Данное исследование строилось на основе тщательного и всестороннего изучения произведений П.П. Блонского и литературы о нем, архивных материалов и мемуарных источников. Деятельность выдающегося советского педагога и его труды рассматривались в соотношении с конкретными историческими условиями экономического и политического развития нашей страны. При этом учитывались и особенности развития советской школы и педагогики.

Автором изучены произведения классиков марксизма-ленинизма по вопросам педагогики и психологии, а также постановления ЦК КПСС и Советского правительства о школе и народном образовании. Основными источниками исследования явились опубликованные труды П.П. Блонского, работы о нем и его трудах, историко-педагогическая и историко-психологическая литература 20-х и 30-х годов, иностранная литература о П.П. Блонском и его взглядах.

В процессе работы над диссертацией были изучены архивные материалы Центрального партийного архива Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, Центрального государственного архива РСФСР, Государственного архива Октябрьской революции и социалистического строительства в Ленинградской области, Научного архива АПН СССР, Архива Института психологии АПН СССР, личного архива П.П. Блонского.

В этих архивах находятся документы, дающие важные факты и сведения для характеристики жизни и деятельности П.П. Блонского, а также его педагогических и психологических воззрений. Некоторые из них использованы А.В. Петровским, В. Лубневским, А.И. Святкиным, А.А. Никольской и др.

В настоящей диссертации подробно рассмотрены материалы названных архивов. Интересные сведения о деятельности П.П. Блонского в Академии социального воспитания были почерпнуты в Государственном архиве Октябрьской революции и социалистического строительства в Ленинградской области.

Содержательный и интересный материал о жизни и разносторонней научной педагогической и практической деятельности П.П. Блонского мы получили путем интервью у его родных, сотрудников, учеников (Н.И. Блонской, И. Ф. Свадковского, А. Д. Сергеевой и др.), которым выражаем свою признательность.

Сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти – моторная, аффективная, образная и вербальная – описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

Разносторонне образованный и эрудированный человек, он отличался смелостью мысли в постановке и решении актуальных научных проблем. П.П. Блонский рассматривал психологию как науку о поведении живых существ («Очерк научной психологии», 1921). Ему принадлежит ряд исследований по педологии («Педология», 1934,1936) и возрастной психологии («Очерки детской сексуальности», 1935). Выступая за комплексный подход к изучению ребенка, П.П. Блонский анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения («Память и мышление»; «Развитие мышления школьников», 1935). Он сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти – моторная, аффективная, образная и вербальная – описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

От философии к педагогике

Наряду с огромной педагогической и организаторской деятельностью П.П. Блонский занимался изучением сложнейших теоретических проблем психологии и педагогики. Проводимая им научно-исследовательская работа в Институте научной педагогики, Институте национальностей, Институте политехнического образования была огромной. В этот период он написал такие известные работы, как «Трудовая школа» в двух частях (1919), «Реформа науки» (1920), «Очерк научной психологии» (1921). С 1918 по 1930 г. из-под пера ученого вышло более ста работ. Среди них первые учебники для школ и высших учебных заведений. Его статьи публиковались в США и Германии; по ним судили за рубежом о состоянии советской школы и педагогики.

Одним из первых П.П. Блонский выступил против идеалистической психологии, применив ленинскую теорию отражения к изучению конкретных вопросов психологии, и в первую очередь памяти и мышления. В книгах «Реформа науки» и «Очерк научной психологии» он решительно высказался за то, чтобы психология разрабатывалась на основе марксизма. Генетический или исторический принцип, на основе которого П.П. Блонский проводил свои исследования, стал в 20-е гг. ведущим для многих психологов.

Если в первых психологических работах П.П. Блонского заметны тенденции механицизма, биологизаторства, то в «Психологических очерках» (1927) отчетливо проявилось стремление преодолеть вульгарно-социологические и механистические взгляды. Он резко критикует американских психологов, пытавшихся объяснить все социологические проблемы с чисто психологических позиций. Отмечая тесную связь психологии с социологией, П.П. Блонский считал, что эта связь напоминает взаимоотношения между психологией, физиологией и биологией. Его идея связи психологии с другими науками не теряет своего значения и в наше время. Вместе с тем он выступал против подмены психологии биологией и физиологией, называя эту подмену «упростительством», указывал на ошибочность тенденции смешивать психологию с социологией.

Большое значение П.П. Блонский придавал конкретным методам научного психологического исследования, подвергая резкой критике метод идеалистической психологии – самонаблюдения. Он отводил ему лишь вспомогательную роль, подчеркивая важное значение наблюдения и эксперимента. Он одним из первых высказывался за исследование массовых психологических явлений с помощью математики.

П.П. Блонский опирался на учение И.П. Павлова об условных рефлексах при рассмотрении таких психологических явлений, как привычка, ассоциация и т. д. Вместе с Крупской он выступал против реакционной теории моральной дефективности, которая «чаще всего прикрывает самую презрительную и злостную реакцию в педагогике».

В книгах «Память и мышление» (1935), «Развитие мышления школьника» (1935), а также в статьях «Психология доказывания и ее особенности у детей», «Проблемы участия движения, практической деятельности и мышления в восприятии», «Психология желания», П.П. Блонский диалектически рассматривает процессы памяти, восприятия, воли в связи с конкретной деятельностью человека, формирует генетическую или «стадиальную» теорию памяти, вскрывает внутреннюю связь памяти с мышлением и речью. Память, поднимаясь в связи с развитием мышления на более высокую ступень, приближается к мышлению. В жизни на каждом шагу, отмечал П.П. Блонский, наблюдаются связь и переходы памяти в мышление. В действительности, утверждал он, не только память – опора мышления, но и мышление, достигая известной ступени развития, начинает оказывать все большее влияние на память, становиться ее опорой. Влияние мышления на память проявляется в запоминании и припоминании, которые на высшей ступени памяти, приближаясь к мышлению, по сути превращаются в него.

П.П. Блонский исходил из диалектического принципа взаимосвязи восприятия, памяти, мышления и речи, и этот принцип нашел у него широкое и плодотворное применение в изучении процессов понимания и усвоения. Для понимания, говорил он, необходимы знания, которые связываются таким образом, чтобы стал понятен смысл целого. Понимать – значит не просто знать, а знать, «что к чему». Он обстоятельно исследовал процесс и стадии понимания.

Он первым в советской психологии осуществил экспериментальное исследование процесса понимания и наметил правильный путь изучения этой проблемы в целом. Развитие мышления в процессе обучения – одна из важнейших проблем в педагогической психологии. П.П. Блонский дал подробный анализ мышления учащихся в плане логики. Глубоко и всесторонне изучены им формирование и развитие видов суждений (проблематических, гипотетических и дизъюнктивных) и умозаключений, особенности доказательств у детей. Ценным было то, что исследователь не отрывал развития памяти, мышления и других психических процессов от общего развития человека.

В 20–30-е гг. советская психология использовала идеи П.П. Блонского, которые были связаны с внедрением материалистического подхода к психическим явлениям, с применением объективных методов исследования и сближением психологии с жизнью и практикой строительства социализма.

В трудах выдающегося ученого мы видим определенную систему, которая помогает разобраться в сложной психической деятельности человека и понять, что и как можно использовать для успешного решения педагогических задач.

2. Педагогическое наследие

П.П. Блонский был крупным педагогом. Его интересы распространялись от дошкольного воспитания до вузовского преподавания. Он энергично проводил идею связи школы с жизнью, уделял большое внимание вопросам дидактики, трудового воспитания и политехнического образования.

В работах П.П. Блонского содержится много критических замечаний в адрес буржуазной педагогики; он смотрел на нее как на «бессодержательную идеалистическую декламацию». По его убеждению, только в обществе, где власть находится в руках трудящихся, возможна педагогика как наука. Вместе с тем П.П. Блонский иногда увлекался некоторыми педагогическими теориями буржуазного Запада и США (Д. Дьюи, Г. Шаррельман). Но, допуская ошибки, ученый всегда находил в себе мужество признавать их и исправлять.

В психолого-педагогическом творчестве П.П. Блонского значительное место отводится характеристике этапов детского возраста. В 20-е гг. возрастная периодизация связывалась им в основном с биологическими признаками, причем в ее основе лежали чисто анатомо-физиологические признаки (развитие зубов, эндокринных желез, состав крови и т. д.). В трудах П.П. Блонского тех лет проявилась биологизаторская тенденция при выяснении возрастных этапов развития ребенка. Ученому импонировала идея целостного изучения ребенка. В исследованиях возрастных особенностей детей он широко пользовался достижениями педагогики, психологии, физиологии и биологии.

Выступая за комплексное изучение ребенка, П.П. Блонский опирался на педологию, рассматривая ее как естественнонаучную дисциплину. Увлечение

педологией повлекло за собой применение механического биологизаторского подхода к развитию ребенка. В работах, написанных в первой половине 20-х гг., он рассматривал ребенка в раннем возрасте как инстинктивно-эмоциональное существо. У детей, говорил он, потребность в обществе возникает лишь к концу дошкольного возраста. Преувеличение биологических потребностей и инстинктов приводило к недооценке роли и значения воспитания для психического развития детей-дошкольников.

На рубеже 20–30-х гг. взгляды П.П. Блонского на ребенка и факторы формирования его личности изменились. Теперь он указывал, что с шестимесячного возраста дети вступают в общение с окружающей средой; с этого времени начинается их социализация. Он подчеркивал огромную роль воспитания и обучения в формировании человеческой личности. Вне воспитания и обучения, утверждал П.П. Блонский, невозможно развитие ребенка.

Несомненный интерес представляют высказывания П.П. Блонского о школьном возрасте. Он считал необходимым регулировать различные виды деятельности младших школьников. Большинство учеников начальных классов, говорил он, октябрята и пионеры. Через школу и отряд они втягиваются в общественную жизнь. Отвергая утверждение буржуазной педагогики, будто ребенок аполитичен, П.П. Блонский писал, что даже маленький школьник имеет политическую направленность.

Буржуазная педагогика и психология называли подростковый возраст «катастрофическим», периодом «тяжелого кризиса». Бернфельд, Бюллер, Штерн, Гирфельд и другие выводили все возрастные особенности из специфики полового созревания подростков. Блонский отрицательно относился к таким теориям. Подобные «пансексуалистические теории», говорил он, не соответствуют действительности. «Выведение всей общественной жизни подростка из его искания своей Гретхен – образец сентиментально-романтического теоретизирования, пожалуй, не нуждающийся в детальной критике ввиду явного противоречия ему действительности». Вместе с тем П.П. Блонский считал необходимым учитывать особенности подросткового возраста, связанные с половым развитием.

В 1935 г. вышел в свет его труд «Очерки детской сексуальности». В советской педагогической и психологической литературе это была первая большая работа по вопросам полового развития и воспитания. Она была направлена в первую очередь против фрейдистской теории. Автор подчеркивал связь между фрейдизмом и его интересом к самым темным областям душевной жизни, к мистицизму и отмечал буржуазное увлечение фрейдизмом и половую распущенность в Западной Европе и США.

В его исследовании получили научную интерпретацию такие вопросы, как сексуальные переживания мальчиков и девочек разных возрастов, влияние этих переживаний на половую жизнь в зрелом возрасте. Заслуживают внимания его высказывания об организации полового воспитания, в котором, по его мнению, огромную роль играют среда, контроль и просветительская работа. Половое созревание, как полагал П.П. Блонский, является существенным, но не основным фактором развития. «Если младший школьный возраст, – отмечал он, – характеризуется большой подвижностью, то подростка в первую очередь характеризует

интенсивнейший рост его сил. Он все ближе и ближе подходит к тому, чтобы сделаться полноценным работником, каковым и делается в юношеском возрасте».

Параллельно физическому идет интеллектуальное и общественное созревание подростков, подчеркивал П.П. Блонский. Подросток рассматривает явления человеческой жизни не столько с узкобытовой точки зрения, сколько с широкой общественной. У него возникает множество общественно-политических вопросов, но решать их он не умеет. Ученый считал особенно важным, чтобы подросток получал правильное освещение их не только в общении с учителями, но и путем чтения политической литературы. Этот возраст он называл возрастом «политической деятельности» и находил большую разницу между советским подростком и подростком капиталистических стран. По его словам, на Западе большинство подростков растут в условиях нужды, безработицы, эксплуатации, одуряющей классовое сознание учебы. У нас подросток развивается в новых общественных условиях и отношениях, он получает коммунистические установки, приобретает диалектико-материалистическое понимание природы и общественных отношений.

П.П. Блонский уделял большое внимание целям воспитания. В большинстве работ, написанных в советское время, он с марксистских позиций освещал эту проблему, настойчиво подчеркивал роль общества, коллектива, труда в воспитании всесторонне развитых людей.

Являясь одним из организаторов и теоретиков новой, социалистической школы, П.П. Блонский указывал, что «не профессиональная школа», специализирующая подростка в определенной фиксированной профессии, но политическая, дающая всестороннее научно-индустриальное образование, является современной школой. И такое учебное заведение гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры».

Единая политическая школа, соединяя знания с действием и образование с умением, является школой воли и интеллекта, воспитательницей характера, образовательное мышления ребенка. Большую роль в ней играет индустрия, которая, по словам П.П. Блонского, давая социальное образование, дает и нужный синтез знания и действия. Педагог-марксист подчеркивал роль техники и индустрии в развитии общества.

В борьбе за новую школу П.П. Блонский находился на тех же позициях, на которых стояли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский. Вместе с ними он отстаивал идею трудовой, политехнической и общеобразовательной школы, идею объединения обучения с производительным трудом на политехнической и общеобразовательной школы, идею объединения с производительным трудом на политехнической основе.

П.П. Блонский проделал большую работу по освобождению школьных учебных программ от словесно-догматических и религиозно-нравственных предметов, которые доминировали в старой школе. В содержании школьного образования он отводил важное место наукам о природе и обществе, формирующим материалистическое мировоззрение, стремился подойти к каждой дисциплине с точки зрения того, какую роль она играет в подготовке учащихся к трудовой жизни.

Важнейшими требованиями к содержанию образования ученый считал научность, идейно-политическую направленность обучения, связь школы с жизнью, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. П.П. Блонский всегда выступал за то, чтобы содержание школьного образования было тесно связано с задачами строительства социализма. Разрабатывая программу школьного образования, он уделял особое внимание проблеме соотношения науки и школьного предмета. Ум школьника сознательнее, активнее и глубже усваивает подлинно научные знания, чем всякого рода суррогаты науки, говорил П.П. Блонский и призывал смелее вводить в содержание школьного образования данные современной науки.

Вместе с Н.К. Крупской и С.Т. Шацким, П.П. Блонский участвовал в составлении программ ГУСа, сыгравших положительную роль в развитии советской школы. Эти программы создавались в 20-е гг., когда еще отсутствовал опыт, и приходилось идти неизведанными путями, преодолевая большие трудности, а порой и ошибки. Так, П.П. Блонский не был приверженцем комплексного построения программ для старших классов и решительно отказался от всякого участия в их составлении. Этот метод, по его мнению, был непригоден для школ второй ступени. Однако для него, равно как и для других советских педагогов, остался незамеченным такой существенный недостаток комплексного построения программ, как нарушение систематичности знаний.

Большое внимание уделял П.П. Блонский воспитанию активности и самостоятельности, учащихся в процессе обучения. Образование, говорил он, требует активного отношения к себе, и лучше не «получать», а «строить», «делать свое образование». В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил П.П. Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. По своей природе он ищет знания. Ему надо оказать помощь в поисках материала для самостоятельной работы, чтобы эта тяга не оставалась без применения. Даже самая лучшая школа, отмечал П.П. Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы – выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. Обучение в классе, по его словам, не в состоянии дать ученику такой багаж знаний, который избавил бы его от необходимости дальнейшего их приобретения. Человек не в силах сохранить в памяти те знания, которые он приобрел во время учебы. Вот почему одна из основных задач школы – вооружение учащихся умениями и навыками самообразования.

П.П. Блонский всегда был сторонником «активных методов» обучения, обеспечивающих высокое качество знаний. Старая школа, говорил он, строила работу не на мысли, а на памяти учащихся. Образование, которое давала она, не способствовало развитию самостоятельного мышления. В новой школе необходимо сделать учение интересным, увлекательным, удовлетворяющим интеллектуальные запросы школьников. Одним из таких методов он считал «исследовательский метод», который, по его мнению, способствует активному, критиче-

скому восприятию мыслей, воспитывает охоту и привычку к проверке общепринятых положений. Вместе с тем этот метод вооружает учащихся умением ориентироваться в окружающей действительности, способствует формированию у них творческих способностей и потребности к творчеству.

В своих работах П.П. Блонский много внимания уделял учителю. Он неоднократно подчеркивал необходимость воспитания и перевоспитания работников просвещения в духе идеологии пролетариата. Учитель, говорил он, должен принять активное участие в социалистическом изменении общественных отношений. Только марксист может быть педагогом социалистической трудовой школы. Назначение учителя – воспитывать людей, строящих новое общество. Он и организатор, активный строитель социалистического просвещения. Ученый настойчиво претворял в жизнь ленинское указание о том, что учительство должно слиться со всей борющейся массой трудящихся. Очень важно, подчеркивал он, чтобы учитель любил детей, был близок им, умел учить и воспитывать. Преподаватель должен знать возрастные особенности, психологию школьников и в соответствии с ними строить учебный процесс, использовать рациональную методику обучения и воспитания. Особенно нужно воспитателю умение пробуждать интерес к своему предмету, воздействовать на эмоциональную сферу, давать яркие образы, хорошо рассказывать. Учитель должен непрерывно совершенствовать свои знания и мастерство, и здесь, как подчеркивал П.П. Блонский, велика роль самообразования. Учитель, если он не учиться, не учитель; не надо спешить развивать детей, надо сначала развивать самих себя. Без самообразования, без творческого роста невозможно преподавать. В новой школе, подчеркивал П.П. Блонский, может работать лишь человек, знающий технику и современное производство.

В подготовке именно такого учителя П.П. Блонский принимал самое активное участие. В первоначальный период строительства советской школы он возглавил Академию социального воспитания. Отличительной чертой академии была тесная связь научной подготовки с практической деятельностью. П.П. Блонский завел в АКВ такой обычай, что студенты проводили I полугодие на производстве, работали у станка. Это наложило печать на всю их работу.

Избранные педагогические произведения
Школьные программы и мысли детей

I

Как узнать, о чем большей частью думает данный человек, в каких преимущественно областях живет его мысль? Вопрос, по-видимому, трудный, но так кажется только с первого взгляда. Современная психология уже владеет кое-какими приемами для выяснения этого. С описания этих приемов я и начну свою статью. Сделаю только одну оговорку: речь будет идти о выявлении социально приемлемых и потому свободно высказываемых мыслей, так как для выявления законспирированных, затаенных мыслей употребляются, конечно, более сложные приемы. Может показаться, что для выявления «открытых» мыслей человека не нужно никаких особых приемов: ведь эти мысли высказываются им. Поэтому стоит только понаблюдать, о чем преимущественно говорит данный человек:

обычные темы его разговоров и выявят обычные темы его мыслей. Такое мнение отчасти верно, и педагогам действительно не мешало бы знать и учитывать, о чем говорят их дети. Но все же это мнение верно лишь отчасти. Прежде всего это не так просто – фиксировать целые дни, о чем говорит ребенок: если мать еще может делать это, то для учителя это очень большой труд. А затем, и это самое главное, наши разговоры – не только высказывание наших мыслей, но и реакция на высказывания собеседника: я могу весь день быть в такой компании, что, даже разговаривая, никак не получу повода высказать свои обычные мысли.

Значит, нужен какой-то искусственный прием, нужен эксперимент. Эксперимент для этой цели употребляется очень простой: предлагают написать ряд слов (25–30), «какие хочешь», и потом смотрят, из каких областей взяты эти слова. Если речь идет об индивидууме, тогда этот опыт надо повторить много раз, примерно 20, притом в различной обстановке, чтобы избежать случайных влияний данного момента. Если же речь идет о массе, то достаточен и один опыт, так как при большом числе испытуемых индивидуальные случайности уравновесятся. Расчет при этом опыте таков: если человеку дать возможность писать слова свободно и не особенно задумываясь (поэтому дают на опыт времени немного), то он возьмет эти слова из тех областей, которые обычны для его мыслей. Что это действительно так, в этом убедиться просто: проделайте этот опыт над двумя взрослыми различных профессий и с заведомо совершенно различным направлением мыслей.

В настоящее время этим опытом нередко пользуются психиатры при обследовании круга мыслей своих больных. Так как в науке, к сожалению, есть плохая привычка простые вещи называть иногда очень сложно и малопонятно, то на языке науки этот простой опыт со словами называется так: экспериментальное исследование интеллекта по методу свободных цепных ассоциаций. Я исследовал по этому методу около полутора тысяч московских школьников. Психологический анализ полученных данных с цифровым материалом я печатаю в другом месте, в специальном сборнике. Здесь же, в педагогическом журнале, мне хотелось бы, не загромождая статьи разными таблицами, поделиться лишь теми выводами, которые могут иметь практическое значение для педагога. Педагог составляет программы. Нужно ли ему знать при составлении их, о чем обычно думает школьник, чем преимущественно интересуется мысль ученика? Конечно, да.

II

Но начну я свое изложение не с ребенка, а со взрослого, о чем тот преимущественно думает. Ведь ребенок развивается во взрослого. Нам надо знать конечный пункт развивающейся детской мысли. Оказывается прежде всего, что мышление взрослого разнообразно: оно захватывает много областей, в то время как мысль ребенка вращается в несравненно меньшем числе областей. Таким образом, одна из основных задач воспитания детского мышления – воспитание разностороннего мышления, проще говоря, воспитание всесторонне образованного человека с богатым содержанием мыслей. Как ни странно, иногда возражают против этого под тем предлогом, что это же говорят буржуазные педагоги.

Странное возражение: мало ли хороших фраз говорят буржуазные педагоги, но делают ли они это?

Итак, программы единой школы должны строиться на постепенно возрастающей многосторонности содержания их. Но это, конечно, далеко не все. Мышление взрослого отличается от детского также своей широтой: в то время как мысль маленького школьника занята преимущественно непосредственно окружающей обстановкой и близкими людьми, мысль взрослого охватывает несравненно более широкие области. Так... оправдан принцип построения гусовских программ – от близкого к далекому. Исходя из сегодняшней жизни ребенка в данных местных условиях, школа должна постепенно подводить ребенка к умению связывать свою текущую конкретную жизнь с историей и будущим человечества. Еще два ярких отличия мыслей взрослого от детских. Мысль взрослого несравненно связнее, различные области мыслей несравненно больше соприкасаются друг с другом, в то время как в голове ребенка различные мысли текут, не очень уж смыкаясь друг с другом, более изолированно. Этим... обосновывается необходимость комплексного метода, как могучего средства воспитания связной детской мысли. В то же время мысль взрослого в значительной степени абстрактна, примерно на 25% (речь идет об образованных взрослых – студентах и учителях). В этом отношении в нашей школе неблагополучно: даже у московского семигруппника абстрактное мышление развито поразительно слабо. Дело не в прославлении абстрактного мышления: даже образованный взрослый мыслит на 3/4 конкретно. Дело в нарушении пропорции: ведь абстрактное мышление также в известных пределах выполняет полезную функцию. Если старая школа перегибала палку в сторону абстракций, забывая, что истина конкретна, и выпускала в жизнь болтуна отвлеченных фраз, не знающего конкретной жизни, то мы сейчас все же допускаем перегиб в обратную сторону. Ненормально обстоит дело, по данным моего опыта, сейчас, когда абстрактное мышление подростка стихийно развивает главным образом его внешкольная жизнь (преимущественно практическая активность, точнее, моторная деятельность и возросший психологический интерес), а школа играет второстепенную роль. Кстати, из школьных предметов сейчас больше всего развивают абстрактное мышление математика и обществоведение. Характерно, что школа не пользуется теми средствами, при помощи которых жизнь развивает абстрактное мышление, и даже, по-видимому, не знает их. До сих пор речь шла о характере мыслей взрослого, но нас интересует содержание этих мыслей.

О чем же преимущественно думает взрослый? О двух вещах: о своих делах, занятиях, работе и о политике. Его мышление, если можно так выразиться, в основном производственно-политическое. Ясно, что это – производство и политика – и должно быть основным содержанием наших программ. В еще большей степени, чем прежде, необходимо положить в основу программ изучение трудовой деятельности и пропитать программы политикой. Основное содержание готовящих к жизни программ может быть только производственно-политическое. Здесь по поводу политики могут быть возражения. По крайней мере, по данным нашего опыта (осень 1929 г.), политика в мыслях нашего школьника, даже старшего, занимает очень небольшое место. Наблюдая это же в своем повседневном

опыте, некоторые учителя делают отсюда вывод, что политика чужда детям школьного возраста. Так ли это? Чтобы разубедиться в таком мнении, достаточно простого сравнения мыслей пионера и непионера: насколько у последнего политика на последнем плане, настолько у пионера в его мыслях она фигурирует в значительной степени. Мы сравнивали ровесников, и эта разница между ними указывает, что дело не в возрасте, а в воспитании. Наша школа поразительно слабо влияет на содержание политических мыслей наших школьников. Последние берут свои политические мысли главным образом из внешкольной жизни – семьи, текущей общественной жизни, пионерорганизации и т. д. Школа здесь на [последнем] месте. Ни «аполитичный» массовый учитель I ступени, ни обществовед II ступени сколько-нибудь заметной роли здесь не играют. Даже обществовед! Когда, задумавшись над этим неожиданным фактом, я стал искать объяснений, за ними оказалось недалеко ходить. Кто знает практику нашей московской школы, тот, вероятно, согласится со мной, что обществовед часто тот учитель, который не наиболее, а наименее связан со школой. Даже свою общественную работу он нередко умудряется не связать никак с общественной работой школы, и в общественно-политической живой работе детей их учитель обществоведения нередко фигура отсутствующая.

Школьное обществоведение замыкается несравненно больше, чем нужно, в стены класса и в часы урока. Поэтому обществовед обыкновенно не властитель дум ученика, и последний об обществоведении думает только как об уроке. Необходимо, чтобы будущие программы предусмотрели живую органическую связь между «уроками» обществоведения и политической практикой детей. Нельзя больше терпеть отрыв школьного обществоведения от политической жизни и деятельности детей. Но вернемся опять к мыслям взрослого. Кроме работы и политики, он думает, хотя значительно реже, но все же часто, об окружающем его и о своих развлечениях. Относительно окружающего мы уже формулировали принцип «от близкого к далекому». Но на мыслях о развлечениях надо остановиться. Человек не все время работает, и школа была бы слишком сухой и оторванной от значительного куска жизни, если бы твердила все время ребенку только о труде, политике и науке. В жизни известное (небольшое, но и немалое) место занимают развлечения, точнее выражаясь, досуг, в культурном быту обычно заполняемый искусством.

Организация культурного досуга, игры и искусство должны занять в школьной жизни более значительное место. Я не думаю здесь распространяться об общеизвестном воспитательном значении искусства, но кое-что, до сих пор мало отмечавшееся, хотел бы упомянуть: игнорирование нашей школой искусства – огромная политическая, да, политическая ошибка. Ведь ребенок все равно не обходится без искусства. В результате большинство религиозных школьников привлекается в церковь церковным пением. А если бы наши составители учебных планов имели представление о том, как обывательщина, пошлость, а иногда и контрреволюция овладевают школьником через те песни, которые он с увлечением поет, они, может быть, перестали бы так беззаботно отдавать ребенка во власть репертуара уличной стихии. Не забудем, наконец, что в будущем именно через досуг может вползти к нашему ученику алкоголизм и все с ним связанное.

III

Один из основных законов развития детской мысли – от непосредственно окружающего к более отдаленному – очень хорошо отражается в гусовских программах. В этом отношении ребенок развивается по гусовским программам или, правильнее говоря, гусовские программы приспособлены к развивающемуся ребенку.

Когда я докладывал в разных коллективах, как мысль растущего ребенка постепенно переходит от непосредственно окружающего и близких людей к улице, а затем к городу и деревне, мне отвечали: «Да ведь это гусовские программы». Однако объяснить это действием программ нельзя, так как опыт производился в начале года, и, значит, влияния программы данного года еще не могло быть. Но... есть ряд «но». Если с общей схемой программ дело обстоит сравнительно благополучно, то гораздо хуже обстоит дело со школьным преподаванием. Есть ли связь между мыслями детей и содержанием текущих уроков? Насколько мысль ребенка живет тем, что он сегодня, вчера, ближайшие недели получал в школе на уроках? Проще говоря, насколько учитель властитель дум ученика? На эти вопросы, если не считать исключений, приходится дать скорее отрицательный ответ. Влияние текущих уроков лишь очень слабо отражается в мыслях детей, и не только текущих, но и более ранних. Мысль школьника мало живет содержанием школьных уроков, притом тем меньше, чем старше школьник. Во II ступени влияние школьных уроков в том смысле, чтобы содержание их было, хотя бы в некоторой степени, тем, о чем подросток обычно думает, минимально. В I ступени оно гораздо больше, особенно в младших группах, а в них у менее развитых. Мне кажется, это указывает на малую связь школьных уроков с жизнью детей. Если мы дали программу, до известной степени связанную с жизнью детей, то там на местах, в классе, эта связь не усиливается, но слабеет. Надо программу еще больше приблизить к детским мыслям и детской внешкольной жизни, и в особенности надо наши уроки сделать более захватывающими для ребенка. Речь идет не о том, чтобы школа и учитель были единственными властителями дум детей. Но ненормально и обратное: когда урок сам по себе, а мысли учеников сами по себе. Что отсюда получается для обществоведения, мы уже видели. Но еще плачевнее обстоит дело с географией: ее содержание почти отсутствует в мыслях наших детей. И это в возрасте исключительной любви к географическому материалу (путешествия, чужие страны и т. п.)! И это в то время, когда мы твердим об интернациональном воспитании!

Знакомясь с содержанием детских мыслей, как они развиваются, поражаешься узким масштабом даже у семигруппников: далекое почти не фигурирует. Не только почти отсутствуют мировые интересы, мысли в «мировом масштабе», но и СССР столь же очень слабо фигурирует в мыслях. Приходится сказать жесткую фразу: мы выпускаем учеников с очень ограниченным (в социально-географическом отношении) горизонтом, мысль которых сильно привязана к своему уголку, к своей колокольне. В чем здесь дело? Мне кажется, – в программах, особенно в поздних вариантах их. Знакомство с этими вариантами, особенно местными, будит мысль: не слишком ли мы переборщили с краеведением, притом очень узко понимаемым. Кто знает школьную практику, тот, вероятно, согласится со мной в следующем: в I ступени ребенок три года держится в узком круге

школы, дома, района и города, причем «наш край» фактически не успевает проработать, а дальше, три года продержав ребенка в узких пределах его ограниченного масштаба, сразу в один год проходят, наряду с большой программой по языку и арифметике, и край, и весь СССР, и земной шар, и даже вселенную. Результат, конечно, ясен: излишнее сужение горизонта ребенка целых три года и внезапное, наспех, расширение сразу, огромными скачками. Так обстоит дело с программой. На практике, как известно, еще хуже: учитель нередко, даже в 3-й группе, считает преступлением против программы коснуться, хотя бы вскользь, чего-либо выходящего за околицу «нашего города». Я не говорю уже о том, насколько вообще марксистски приемлемо такое даже не краеведение, а улицеведение, совершенно оторванное от связи с целым – СССР и миром. Во II же ступени, как известно, география играет уж вовсе мизерную роль. Не удивительно, что с интернациональным воспитанием дело в школе обстоит неважно. Из реальных знаний в I ступени благополучнее всего обстоит дело с природой в смысле отражения ее в мыслях детей (точнее – с зоологией). Во всяком случае гораздо благополучнее, чем с географией, обществоведением или трудом. Это объясняется отчасти тем, что учитель нашел здесь связь с интересами детей: зоологический материал дается как жизнь животных и уход за ними. Это, конечно, захватывает мысли детей. Но в данном случае школа идет лишь по наиболее легкому пути.

Изучая обычное содержание детских мыслей, я был поражен, какое большое место, вплоть до II ступени, занимает там живая природа: в старших группах преимущественно животные, в младших – и животные, и растения. Лишь в старших группах II ступени интерес к живой природе заметно падает, а у взрослых москвичей совсем мал. В связи с этим и другое поразило меня: в мыслях детей I ступени, особенно старших групп, сравнительно немалое место занимает деревня. Не объясняется ли это тем, что многие из детей связаны с деревней? Один из товарищей сравнил, какое место занимает деревня в мыслях школьников, совсем не связанных с деревней. Получился еще более поразительный результат: деревня в их мыслях занимает даже немного больше места, чем у тех городских школьников, которые связаны с деревней.

В чем здесь дело? Все в той же тяге ребенка к живой природе. Характерно, что в мыслях городского ребенка деревня – не деревенская жизнь, а преимущественно деревенская природа. Но как легко было бы школе перенести мысль ребенка и на деревенскую жизнь, если бы это не шло в плане сухих маложизненных уроков! Как известно, космографический материал, фигурировавший в «красных» гусовских программах, потом растаял. Тем не менее даже имеющиеся крупицы его, по моим материалам, оказывают огромнейшее, поразительно сильное влияние на миросозерцание детей, сильно и длительно захватывают их мысли и производят большое антирелигиозное действие. Если мы хотим усилить антирелигиозное воспитание в школе, мы должны усилить космографический материал.

Во II ступени сильнее других предметов захватывает мысли детей физика в ее связи с техникой: ведь пока что – это чуть ли не единственная отдушина в школе в политехническое образование. Говорить об интересе детей к технике не

приходится – это слишком очевидно. Зато влияние литера-туры на мысли детей в современной школе ничтожно. Если оно замечается, то внешкольное.

Выводы ясны: 1) если мы введем, наконец, технологию в качестве основного, наряду с обществоведением, предмета в школу, это будет победой не только наших педагогических идей, но и детских жизненных интересов; 2) надо наших писателей вывести из-за задворок школы и сделать вдохновляющими детей. «Живая природа, техника – ну, разве мы не правы, что политика и обществоведение не соответствуют детским интересам и мыслям», – скажет кое-кто. Неверно. Больше всего, больше даже, чем все остальное, вместе взятое, оказывается, мысль ребенка занимают люди. Ребенок думает о людях больше, чем обо всем остальном. Для мыслей подрастающего человека самая интересная и важная тема – люди. Нашей школе приходится не усиливать этот интерес, но стараться не заглушать его, а самое главное – развивать его. А в развитии этот интерес очень нуждается. Вначале он очень элементарен: люди фигурируют в мыслях маленького ребенка почти исключительно лишь самые близкие к нему (товарищи, родные, учителя) и притом – очень важно заметить – как конкретные индивидуальности. Лишь впоследствии постепенно у ребенка изменяется подход к людям, не просто как к конкретным лицам, а как к членам определенных социальных групп. Пример: маленький первогруппник, встречаясь с людьми, ставит вопрос «кто это?» обычно в смысле «как зовут этого дядю?», «как зовут этого мальчика?» и т. д., а шестигруппник на этот же вопрос ждет ответа: «учитель, студент, комсомолец, заведующий» и т. п., т. е. какой социальной категории этот представитель. В области общественных отношений мысль ребенка проходит тот же путь от частного к общему, как и в других областях. Программам и школе надо принять это к сведению.

Обыкновенно мы в нашей школьной практике как-то сверху сваливаемся на ребенка с нашими обществоведческими обобщениями и категориями, и выходит в результате, что эти обобщения и категории сами по себе, а ребенок разбирается в окружающих его людях и в непосредственно окружающих его общественных отношениях сам по себе. Учитель часто поступает как раз наоборот, чем поступал опытный агитатор или пропагандист. Последний в своей агитации шел от конкретных эксплуататоров рабочего и учил в них видеть представителей класса капиталистов. Школе надо учиться из опыта политработников. Надо исходить не из отвлеченных общественных отношений, но из конкретных непосредственно окружающих ребенка и учить его именно к ним подходить с классовой точки зрения и с точки зрения конкретной политической практики. Короче говоря, обществоведение в школе должно быть не только теоретическим, но и практическим, т. е. неразрывно связанным с конкретной политикой. Никто не станет сомневаться, что тогда мысли ребенка будут очень сильно захвачены им. Короче говоря, программа школы должна быть органически связана с участием детей в политической борьбе и политическом строительстве. Школа должна учить детей разбираться в конкретных общественных отношениях и практически участвовать в социалистическом изменении их. Она должна научить детей умению связывать обществоведческие обобщения с тем, что они видят в конкретной

человеческой жизни вокруг себя. Ясно, конечно, что такая школа требует твердого и непрестанного политического руководства, но иначе и быть не должно.

Обществоведение должно стать принципиальным руководством повседневной политической практики детей в окружающих их конкретных условиях, и программы по обществоведению надо именно так составить. Нет ничего более неверного, как утверждение, что ребенок не интересуется людьми и людскими отношениями. Но мы, с нашей отвлеченностью, плохо умеем конкретизировать для ребенка наши обществоведческие обобщения и потому плохо умеем расширять в смысле горизонта и углублять в смысле принципиальности и классовой точки зрения мысли детей о людях и людских отношениях.

IV

В заключение мне хочется, хотя бы вскользь, высказать еще одно положение, относящееся, правда, не к содержанию детских мыслей, а к ходу развития их. Значит, это положение отнесется не к содержанию программ, а к способу построения их по годам. Это положение таково: мы мало диалектичны в подходе к обучению ребенка. Мы слишком прямолинейно подходим к вопросу развития из ребенка взрослого и слабо учитываем диалектику этого развития. Отсюда происходит, что, давая ребенку материал, без учета своеобразия возрастного развития его, мы иногда, давая ему как будто правильное, на самом деле учим неправильному. Поясню примером. Как известно, малые дети считают все движущееся «само по себе» живым. Раз я демонстрирую это на лекции. Перед студентами проходят дети, утверждавшие, что солнце, луна, облака – живые, так как они движутся. Но вот 8-летняя девочка. «Солнце живое?» – «Нет». – «Почему?» – «Оно не движется: это нам только так кажется». – «Луна живая?» – «Нет... Она не движется: это нам только кажется». – «Тучи живые?» – «Нет... Они не движутся: это только кажется». – «Земля живая?» – «Да, она движется». – «Кто тебе это объяснял?» – «Мама». Мать воображала, что она учит ребенка правильному. На самом же деле она научила ребенка, что луна и тучи неподвижны, а земля живая. Надо, как огня, бояться преждевременной дачи «истин» при отсутствии у детей соответствующих предпосылок, так как тогда эти «истины» в кавычках оказываются на деле заблуждением без кавычек. Проверка содержания голов детей после урока любого неопытного учителя, проигнорировавшего возраст детей, даст сколько угодно таких примеров, и каждый из нас знает много «анекдотов» подобного рода. Вывод: распределение учебного материала по годам должно быть... стандартизировано. ...Нужно твердо знать: всякий чрезмерный заскок вперед данного развития ребенка не только не полезен, но, наоборот, очень вреден. Истина почти азбучная, но на практике часто забываемая. Приведу еще пример. Сейчас я работаю над выяснением процесса формирования миросозерцания у детей. Между прочим, под моим руководством одна аспирантка исследует, как растут обществоведческие понятия у школьников. Метод очень прост: просят детей разных групп дать определение тем или другим обществоведческим понятиям. Потом сравнивают эти определения. Что же получается? Возьмем, например, понятие «комсомол».

Оказывается, чем старше дети, тем больше признаков они называют. Это понятно: с возрастом понятия становятся богаче, содержательнее. Но оказывается и еще кое-что. Маленькие дети мыслят комсомол преимущественно в связи с партией, а старшие – как таковой, как особую организацию. Присутствующий при докладе один товарищ удивился: «Как так? Значит, маленькие лучше понимают суть комсомола?» Конечно, нет. Дело проще: у маленьких это понятие еще плохо дифференцированное, и эта «связь» иногда смахивает на смешение обеих организаций, а у старших это понятие уже четко дифференцированное. Полная же истина, конечно, еще впереди: в понимании и связи, и своеобразия. Неумелый педагог мог бы не подвести подростка к этому синтезу, а отбросить его на примитивную стадию. Теперь вывод: нередко мы стремимся дать в обучении всю силу сполна сразу, забывая, что для ребенка истина – развивающаяся истина, забывая, что обучение – процесс. Не надо стремиться втиснусь в программу данной группы чуть ли не все. А надо сознаться, что такое стремление у нас при составлении программ иногда бывало.

Психологический анализ процесса учения

Учение имеет начальным пунктом те или иные врожденные деятельности и состоит в первую очередь в усилении и ослаблении их. Деятельность усиливается в результате упражнения и ослабляется при неупражнении. Так, например, упражнение увеличивает мускульную силу, а бездействие мускулов ослабляет ее. Вообще повторение совершенствует данную функцию. Эти факты известны в современной американской психологии под названием основных законов учения (закон упражнения и закон неупражнения). Роль повторения, упражнения в учении, несомненно, огромна, и старая пословица «Повторение – мать учения» содержит много истины. Всякий опытный учитель придает упражнениям огромное значение. Однако чрезмерно частое упражнение может в результате усталости, скуки и т. п. дать противоположные результаты. Но даже и с этой оговоркой упражнению (и неупражнению) нельзя придавать исключительное всеобщее значение, даже для животных. Это хорошо иллюстрирует опыт китайского ученого Куо. Крысы находятся в ящике с пищей, но к пище ведут четыре дороги: одна самая длинная, другая – при прохождении через которую крыса получает электрический удар, третья – с задержкой на 20 секунд и четвертая – самая короткая. Первые попытки крыс распределяются равномерно по отношению ко всем дверям. Но быстро крысы оставили дорогу, где их встречал электрический удар, потом – дорогу с задержкой, наконец – длинную. Если бы действовало только упражнение, этого бы не было, так как сначала попытки распределялись равномерно. Очевидно, здесь действует новый закон.

В качестве такого закона Торндайк предложил «закон эффекта». Этот закон различные психологи различно формулируют. Наиболее простой и в то же время наиболее удовлетворительной формулировкой, пожалуй, будет следующая: деятельности, которые сопровождаются успехом, охотнее повторяются, чем деятельности, сопровождаемые неудачей или неприятностями. С другой стороны, ряд опытов с теми же животными показывает, что крыса быстрей находит верную дорогу к пище, если она голодна. Настоятельная потребность играет огромную роль в учении, и здесь можно вспомнить поговорку «Нужда учит».

Наконец, нередко в опытах с животными оказывалось, что животное выучивалось сразу, без всякого упражнения. Еще чаще это делает человек, особенно взрослый: если ему приходится выучить что-либо, он не всегда твердит это много раз и будет стараться взять не числом повторений, а осмысливанием. Обычные ошибки в педагогической практике – переоценка или недооценка повторения. В последнем случае, когда учение ребенка не основывается на повторениях и упражнениях, результат – плохое усвоение. Недооценка повторений и упражнений сыграла немалую роль в коренном недостатке нашей школы. В повседневной жизни с учением ребенка обычно связывается представление, что ребенок или повторяет урок, или делает какие-нибудь упражнения, и если этого нет, отказываются назвать деятельность ребенка, лишенную всего этого учением. Но переоценка роли повторений в педагогической практике приводит к зубрежке. Вышеприведенные опыты хорошо объясняют общеизвестные недостатки зубрежки: 1) скуку и утомление, 2) отсутствие осмысливания, целенаправленности и охоты, 3) медленное и плохое усвоение. Не снижая роли повторения и упражнения, надо учение основывать также на охоте к учению, на возбуждении потребности в данных знаниях и умениях и на осмысливании того, что учится. Таким образом, можно сделать следующий вывод: учение ребенка идет при прочих равных условиях эффективней всего в том случае, если: 1) ребенок чувствует, что то, что он учит, нужно ему; 2) учит сознательно, осмысливая то, что учит; 3) достаточно повторяет и достаточно упражняется; 4) имеет достаточный успех и потому учится с большей охотой. В американской психологии очень популярен взгляд, что учение происходит путем проб и ошибок. Как в вышеприведенном опыте с лабиринтом крысы выучивались находить еду? Они производили ряд движений; постепенно движения, дающие неудачу, устранялись; наоборот, запечатлевались удачные движения; в конце концов осталась только совокупность ведущих к удаче движений. Как учит испытуемый заданный ему материал, например 20 иностранных слов? Его учение, даже в этом случае, – не пассивный процесс: он производит ряд проб; делает ряд ошибок, которые устраняются затем; остаются только удачные воспроизведения, которые в конечном счете запоминаются.

Схематически процесс учения, следовательно, можно представить так: задание (лабиринт, урок и т. п.) вызывает ряд действий a – b – c – d – e – f – g – h; действия b, d, f и h ведут к успеху; по «закону успеха» они охотно повторяются, а остальные действия выпадают; в конечном счете получается ряд b – d – f – h. Теория проб и ошибок рассматривает, следовательно, учение как деятельность, исходящую из случайных производимых наудачу действий и состоящую в отборе удачных действий. Лэшли опровергает эту теорию как несоответствующую действительности. Действия, которые выполняются в конце, вовсе не те, которые сначала были промежуточными между неудачными: опыты над теми же крысами показывают, что, когда они научаются идти верной дорогой к пище, последовательность их движений вовсе не ряд b – d – f – h. Учение не есть ряд случайных, производимых наудачу проб с постепенным выпадением неудачных и сохранением удачных. Как выражается Лэшли, учение есть «локализация активности»: сосредоточение активности в определенном направлении – вот основная черта учения.

С этим нельзя не согласиться. Шагом вперед сравнительно со старыми теориями является в теории проб и ошибок взгляд на учение какого бы то ни было вида как на активность, деятельность. Старые теории были склонны видеть в учении преимущественно пассивное восприятие; теория же проб и ошибок показала, что даже такой, казалось бы, совершенно пассивный процесс, как запоминание слов, есть, на самом деле, деятельность, аналогичная решению задачи или преодолению затруднений. Но крупнейшая ошибка этой теории, делающая ее неприемлемой для нас, есть представление этой деятельности, совершающейся вслепую, наудачу. Учение – работа с сосредоточением активности и сознания в определенном направлении. Поэтому учение должно быть рассматриваемо как один из видов умственного труда. Графическое изображение количества, быстроты и предела успехов в учении дает так называемая «кривая учения». Кривые учения разных субъектов отличаются индивидуальными особенностями, но все же у большинства этих кривых есть и общие черты. Обыкновенно вначале кривая сравнительно быстро подымается вверх, т. е. учение вначале быстро прогрессирует. Это объясняется, вероятно, тем, что в первые моменты субъект, так сказать, входит в работу, приспособляется к ней, приобретает начальные навыки и потому в самые первые моменты он еще далеко не проявляет всей своей работоспособности. Точно так же в конце кривой обычно замечается значительное замедление прогресса. Это ставит вопрос о так называемом физиологическом лимите.

Под физиологическим лимитом понимают такую степень данной деятельности, которую индивидуум не может превзойти по анатомо-физиологическим причинам. В простейших деятельностях, зависящих от простой быстроты и силы мышечного сокращения, при отсутствии соответствующих технических возможностей такой порог, ясно, достигнется. Но в огромнейшем количестве мало-мальски сложных деятельностей физиологический порог далеко еще не достигнут нами. Конец кривой учения в таких случаях обыкновенно определяется не физиологическими возможностями, которые, наоборот, скорее указывают на возможность дальнейшего прогресса. В отношении физиологической возможности учиться дальше, совершенствоваться прогноз может быть в огромном большинстве случаев только благоприятным. В некоторых случаях кривые в своем движении вверх бывают на известном промежутке времени застойны (так называемые «плато», плоскости). Плато в кривой обучения обозначает тот период, во время которого субъект в своем учении заметно не продвигается вперед. Хотя данная проблема, проблема застоя в учении, чрезвычайно важна, она еще очень плохо исследована. Никакой мало-мальски удовлетворительной теории еще нет. Однако ввиду очень большой важности данной проблемы важно знать даже те эмпирические приблизительные выводы, которые имеет наука на сегодняшний день. На основании этих выводов можно сказать, что в числе многих других причин, еще точно не установленных, большую роль в застое учения играют:

1) ослабление успеха и падение энтузиазма,
2) неправильно направленное усилие и упорство в нем,
3) отсутствие побуждающей к дальнейшему совершенствованию причины,
4) утомление,
5) эмоциональное потрясение,

6) объективные трудности следующего этапа учения,

7) так называемые интерференции навыков, когда какой-нибудь уже имеющийся навык мешает образованию нового. От действительного застоя в учении надо отличать кажущийся застой (так называемый латентный период продвижения), который, например, бывает, когда: 1) преодолеваются ошибки, 2) совершенствуются некоторые функции, необходимые для дальнейшего прогресса. После такого кажущегося застоя кривая учения обычно дает резкий подъем. В противоположность «плато» иногда кривая учения очень резко скачет вверх. Кроме только что указанной причины, могут иметь место еще: 1) интеллектуальный момент («сообразил», «осознал» и т. п.) и 2) устранение объективных и субъективных помех в учении. Многочисленные экспериментальные исследования (Эббингхауз, Уорден и др.) твердо установили, что целесообразней данное количество упражнений или повторений растягивать во времени, нежели концентрировать в небольшом промежутке времени: в первом случае усвоение будет лучшее. С другой стороны, также многочисленные эксперименты твердо установили, что то, что быстро усваивается, дольше сохраняется. Так, Вудвортс (Woodworth) нашел в опыте с заучиванием иностранных слов, что из слов, которые были заучены сразу, в одно чтение, сохранилось в памяти 73%, а из тех слов, которые были заучены только после 6–11 повторений, сохранилось в памяти лишь 27%. Между быстротой усвоения и сохранением в памяти r=0,71 (Cordon). Такой же или несколько больший коэффициент корреляции между результатом тотчас же после выучки и спустя известное время.

Очень большую положительную роль играет в учении контроль, проверка. Очень часто учение не дает возможного результата, потому что субъект без проверки не ориентируется в своих достижениях. Возможно, что именно поэтому из двух способов заучивания – простого чтения известное число раз и чтения с последующим рассказом себе – второй способ лучший, так как здесь имеет место самопроверка. Наконец, в учении большую роль играет то, что американские психологи называют «сверхучением» (overlearning). Мы очень хорошо помним название обыденных вещей, технику повседневных действий, потому что мы бесчисленное количество раз повторяли их. С другой стороны, и опыты с забыванием, в свою очередь, показали, что закрепленное в памяти числом повторений, большим, чем сколько нужно для выучивания, помнится прочней. Выученное нуждается в закреплении, иначе оно скорее забудется. Но даже то, что, казалось бы, совершенно забыто, оказывает влияние на последующее учение: общеизвестно, что забытое легче усваивается, чем совершенно новое. В этом отношении очень эффектные опыты произвел Бертт (Burtt). Он ежедневно читал вслух отрывок в 20 строк из драмы на греческом языке ребенку, начиная с 15 месяцев до 3 лет, причем каждые 3 месяца это был новый отрывок. Когда ребенку было 81/2 лет, ему давали учить как эти отрывки, так и совершенно новые. Оказалось, что, в то время как новый материал в среднем для заучивания требовал 435 повторений, старый – гораздо меньше (317 повторений). Даже то, что ребенок слушал, ничего не понимая и, казалось бы, ничего не усваивая, на совершенно чужом языке и притом в довольно большом объеме, всего раз в день и всего 3 месяца, начиная с 15 месяцев и до 3 лет, облегчало ему усвоение этого даже через

7 лет. Этот опыт ярко показывает, что забывание на самом деле бывает не абсолютным забыванием.

Психологические особенности учения в раннем школьном возрасте

Человек, как и животные, рождается с рядом унаследованных функций, которые впоследствии развиваются и созревают. Но одних унаследованных функций для жизни в современном обществе недостаточно. На основе этих функций как дальнейшее развитие их появляется ряд новых функций, приобретаемых учением. Совершенно очевидно, что чем позже приобретена какая-нибудь функция родом, тем меньше успела она закрепиться наследственностью. Следовательно, как раз специфические человеческие особенности наименее закреплены ею: ребенок выучивается языку, общественному поведению, труду, наукам, искусствам. Чем элементарнее эти функции, тем усвоение их ближе к соответствующим наследственным функциям, тем менее процесс учения нуждается в особой организации: в повседневном общении с окружающими людьми посредством простого сотрудничества с ними, подражания и игры малютка и дошкольник выучиваются устной речи, основным стандартам общественного поведения в бытовой повседневной жизни, обращению с повседневными средствами бытового труда, а также приобретают ряд элементарных сведений из повседневной жизни. Здесь нет еще нужды в особом систематическом обучении, и даже детский сад – еще не школа. Но уже овладение письменной речью, грамотой, этой самой начальной специфической особенностью современной цивилизации, требует систематического организованного обучения. Еще более, конечно, требует такого обучения усвоение современной науки, современной техники и искусств. Всюду здесь учение ребенка возможно лишь при условии обучения его.

Школа и учитель – необходимые условия для развития ребенка школьного возраста: без этих условий он рискует оказаться вне современной цивилизации. Но чтобы обучение школьника шло успешно, оно должно учитывать психологические особенности учащегося данного возраста. Учение – работа с сосредоточением активности и сознания в определенном направлении (определенный предмет, определенная цель). Как работа учение требует известного количества сил, физических и интеллектуальных. Поскольку школьное учение как работа не предъявляет к физическим силам особых добавочных требований, для него вполне достаточно того количества физической энергии, которым обладает любой здоровый ребенок школьного возраста: взрослый работник умственного труда нуждается сверх основных калорий (для так называемого основного обмена веществ) еще в 600– 800 добавочных калориях, но уже ребенок 7–8 лет имеет столько же добавочных калорий сверх тех, которые требуются основными стандартами питания в этом возрасте.

Таким образом, со стороны физических сил для возможности успешно учиться в школе требуются только удовлетворительное здоровье и нормальное питание. Но учение – работа, требующая концентрации сил как физических, так и интеллектуальных, иначе говоря, мобилизации движений и внимания. Оно требует, следовательно, известной моторной организованности, с одной стороны, и известной силы внимания – с другой. Вопрос о том, сколько времени может продолжаться такая концентрация моторики и внимания школьника, является одним

из основных вопросов проблемы школьного режима. В сущности, здесь два вопроса: 1) вопрос об общем количестве этого времени в течение всего учебного периода (дня, месяца, года) и 2) вопрос о количестве времени, сплошь занятого учением (урок). В результате слишком долгого урока внимание ребенка ослабевает настолько, что он становится неработоспособным и, с другой стороны, его моторика становится сначала все более расторможенной и дезорганизованной, а затем «выдыхается», делается вялой, неэнергичной, сонной.

Экспериментальная психология, главным образом немецкая, уже в конце XIX в. приступила к изучению вопроса, какой предмет насколько является утомительным, причем исследовалось чаще всего ослабление силы и работы (эргографический метод), различения (например, эстезиотермический метод) и внимания. Несмотря на частичные разногласия, в общем было установлено, что наиболее утомляют занятия, связанные с большой затратой физической энергии или (например, решения задач или диктант) требующие большого напряжения внимания. Наоборот, занятия наглядного или лабораторного характера оказались наименее утомительными. Обычные занятия словесного типа занимают промежуточное место, а из них наименее всего утомительны занятия по конкретным предметам, а больше всего – по таким предметам, как математика и грамматика. Но при этом выяснилось также, что огромную роль играют личность учителя и метод занятий. Так, например, исследование А. Смигельского показало, что занятия физкультурой, которые вследствие сравнительно большой затраты физической энергии являются одними из самых утомительных занятий, при соответствующем учителе и методе даже несколько повышают работоспособность учащихся. Таким образом, казалось бы, следует для каждого предмета и применительно к каждому учителю устанавливать отдельную норму продолжительности урока. Но это возможно только в домашних занятиях, и каждый ученик, готовя уроки дома, примерно так и поступает. В школе, как в общественном учреждении, где подобное варьирование дезорганизовало бы общую жизнь школы, выходят из положения другим путем: устанавливая для всех приблизительно одинаковый учебный час, стремятся к рациональному составлению расписания.

При рациональном составлении расписания принимают обыкновенно в расчет так называемую «кривую работы». У различных индивидуумов кривая работы различна, но в большинстве случаев имеются следующие общие черты: 1) сначала происходит «вхождение в работу» и работоспособность невелика, но постепенно растет (у детей «вхождение в работу» более затяжное, чем у взрослых),

2) затем работоспособность идет к максимуму,

3) после чего падает,

4) незадолго перед концом работы снова несколько повышается и, наконец,

5) окончательно падает.

Такова «кривая работы» как в пределах сравнительно крупного периода времени (учебного года), так и в пределах небольшого периода (суток, школьного дня, урока). Зная степень утомительности данных занятий и учителей, можно составить соответствующее расписание. При четырех уроках дневное расписание тогда получит следующий вид: 1-й урок – средней трудности; малая перемена; 2-й урок – наиболее утомительное занятие; большая перемена; 3-й

урок – средней трудности; малая перемена; 4-й урок – самый легкий. Такого же типа рациональное расписание смены различных видов занятий на уроке: первые 10 минут – занятия средней трудности, следующие 10 минут – самое трудное, затем – опять средней трудности и, наконец, самое легкое; при переходе от одних занятий к другим 1–2 минуты некоторого отдыха (сбор тетрадей, обмен впечатлениями от работы, раздача книги т. п.), а в середине урока немного больше (так называемая физкультминутка и т. п.).

Число часов в первых двух классах – 4 часа в день, в III – 4–5 часов и в IV – 5 часов. На дом уроки следует задавать в I и II классах на 30–40 минут, а в III–IV – на 60 минут. В учении огромную роль играет, с одной стороны, повторение, упражнения, а с другой – ум. Несмотря на частные разногласия, экспериментальная психология довольно твердо установила, что то, что называют механической памятью (и что в более современных работах иногда называют «мнеме»), у маленьких школьников хуже, чем у подростков и взрослых. Отсюда следует, что чем младше ученик, тем легче дол-жен быть материал для учения и тем в большем числе повторений он нуждается. Но, как показали известные опыты, запоминание человека отличается от запоминания животных тем, что оно в очень сильной степени пользуется всякого рода знаками. Такого рода память исследовалась по отношению к детям рядом советских психологов (Выготский, Лурия, Леонтьев). Они обратили внимание на то, что еще примитивные народы перестали доверять непосредственной памяти и начали пользоваться разными вспомогательными средствами (бирки и т. п.) для лучшего запоминания, и сделали отсюда вывод, что именно пользование подобными средствами наиболее отличает человеческие интеллектуальные функции. Этот вывод они применили и к онтогенетическому развитию человека. Они предлагали людям различных возрастов запоминать слова, цифры и т. п., давая им какие-нибудь предметы (веревку, стружки, картинки и т. п.), говоря при этом, что эти предметы могут помочь им запомнить.

Оказывалось, что младшие дошкольники почти ими не пользовались: они не очень понимали, что даваемые картинки могут иметь какое-то подсобное значение для запоминания слов. Другое дело – старший дошкольник: он уже пользуется подсобными картинками для запоминания слов, правда, только в том случае, когда содержание их состоит в достаточно простых отношениях к запоминаемому слову. Еще больший шаг вперед делает школьник: он уже активно связывает слово и картинку изобретаемой им самим связью. Так, например, давая людям разных возрастов 15 слов и следя, как они запоминают эти слова без картинок (так называемая натуральная память) и при посредстве картинок (так называемая опосредствованная память), Леонтьев получил следующее количество усвоенных слов. Таким образом, получается, что в старшем дошкольном возрасте так называемая опосредствованная память быстро развивается, более быстрыми темпами (почти в 11/2 раза быстрее), чем натуральная память. Так созревают к началу школьного возраста предпосылки, на которых основывается учение школьника, опирающееся главным образом на опосредствованную память (книги, тетради, таблицы, заметки и т. п.). К школьному возрасту ребенок психо-

логически уже созрел для пользования вспомогательными средствами запоминания, на которых основано школьное обучение, широко пользующееся всякого рода учебными пособиями и в первую очередь книгой, учебником, географическими картами, числовыми обозначениями и т. п. Овладение современной наукой при помощи только натуральной памяти, устного обучения, невозможно уже вследствие богатого содержания этой науки. Оно основывается в огромнейшей степени на чтении и письме, книге и тетради. Поэтому оно невозможно для неграмотного, и первые шаги ребенка в школе состоят в овладении грамотой.

Рядом исследований как заграничных, так и в СССР установлено, что для более или менее легкого овладения грамотой требуется от ребенка умственное развитие приблизительно на 7 лет. Если же умственное развитие меньше 6 лет, то у него еще недостаточно развиты те интеллектуальные функции, на которые опирается обучение грамоте, и последнее задерживается. В процессе учения, как показал психологический анализ его, огромную роль играют, кроме работоспособности, внимания, памяти, умственного развития и внешних условий, в которых работа протекает, еще контроль и мотивы, стимулирующие стремление к данной цели. Ранний школьный возраст – возраст интенсивного развития установки на проверку правильности. Но эта установка только развивается, и в I–II классах она еще плохо развита. Поэтому маленьких школьников нужно максимально часто проверять, буквально все время. Но чем старше возраст, тем проверка по общему количеству затрачиваемого на нее времени занимает меньше времени и является более концентрированной.

Учение – целенаправленная деятельность, в которой цель – приобретение знаний, овладение основами наук. Известно, какую огромную роль в учении, как и во всякой работе, играют мотивы. Но у маленького школьника мотивация не является настолько развитой, как у взрослого. Маленький школьник не может преследовать далеких во времени целей, и потому возможная польза приобретенных знаний в будущем, когда ребенок станет взрослым, в этом возрасте – довольно слабый мотив. Точно так же слабо действует в этом возрасте в силу слабости дискурсивного мышления всякая сложная мотивировка, основанная на логическом рассуждении. В этом возрасте наиболее доступное доказательство – доказательство примером, а наиболее сильно действующая щель – близкая, лучше всего какой-нибудь непосредственно видимый результат. Для маленького школьника пример товарища и возможность использовать получаемые знания теперь же, даже простое удовольствие, получаемое им во время интересного занятия, – более действительный мотив, нежели общее рассуждение о том, что сообщаемое ему знание пригодится ему, когда он вырастет. У школьника менее утилитарно отношение к учению, чем это часто бывает у взрослого, и непосредственный интерес в его учении играет гораздо большую роль. «Учусь, потому что интересно» или «Я не хочу этому учиться – неинтересно» – такова наиболее частая мотивировка в этом возрасте. Поэтому заинтересовывание учащихся данным предметом имеет огромное значение. Очень большое значение имеет также пример товарищей.

Урок и возрастные особенности детей начальной школы

Как изменяются занятия в зависимости от возрастных особенностей учащихся, лучше всего можно видеть, если для контраста сопоставить занятия в вузе и в I классе начальной школы. В высшем учебном заведении, где образование уже заканчивается, занятия чаще всего проходят в виде: 1) лекций, 2) практических занятий и 3) зачетов, – причем все эти виды занятий довольно сильно отдифференцированы друг от друга вплоть до того, что на каждый из них отводятся особые часы. В противоположность этому урок в I классе представляет собой соединение всех этих видов: на одном и том же уроке учитель рассказывает, дети упражняются, отвечают, проверяются. Урок в I классе состоит из смены разнообразных занятий, каждое из которых непродолжительно. Непродолжительны прежде всего рассказы учителя: продолжительный рассказ утомил бы внимание детей, да в силу недостаточного развития последовательного мышления они скоро потеряли бы нить рассказа, за длинным рассказом они не могут следить. Но это не только непродолжительный рассказ: приспособляясь к еще очень конкретному мышлению ребенка, он сопровождается рядом примеров и иллюстраций, подкрепляясь всякими наглядными пособиями. Во время рассказа и после него учитель проверяет, насколько дети поняли и усвоили. Все время идет проверка здесь, а также во время упражнений; проверка и повторение в сильнейшей мере насыщают урок. Проверка настолько проникает даже в рассказ учителя, что чаще всего он принимает форму не типичного рассказа, а беседы, причем спрашивающим учитель является не в меньшей степени, чем дети, если не в большей. Необходимость такой усиленной проверки на всем протяжении урока вызывается слабостью самоконтроля у маленьких школьников: в этом возрасте обыкновенно нет заявлений о непонимании и даже о неумении. То обстоятельство, что ребенок еще не совсем грамотен, требует, чтобы усвоение производилось главным образом в классе: отсюда многочисленные упражнения на уроке. Необходимость такого большого количества их объясняется еще тем, что дети в этом возрасте плохо усваивают.

Стимулом к занятиям служит обыкновенно непосредственный интерес детей к данному занятию. Чтобы возбудить этот интерес, учитель ведет его в наглядной эмоционально действующей форме, связывая учебную тему с жизнью самого ребенка и вызывая активность самих детей. Тот урок, на котором учитель показывает много наглядных пособий плоскостного (картины) или, что лучше, объемного (например, модели) типа, а также дает предметный раздаточный материал (коллекции и т. п.), тема которого начинается так, что ребенок переживает ее как имеющую отношение к его жизни («Как ты дышишь?», «Какое у тебя сердце?», «Как вам жилось бы при царе?», «Как научиться проверять решение своих задач на вычитание?» и т. д.), во время которого ученик рисует, драматизирует, рассказывает и т. п. – для детей будет интересным. В IV классе рассказ учителя, ответы детей и упражнения их уже до известной степени отдифференцированы, правда, в рамках одного и того же учебного часа. Дети готовят уроки дома, а в школе главным образом идет проверка того, как они приготовили их. Поэтому обыкновенно часть урока отводится на проверку, и именно с нее чаще

всего начинается урок. Во время проверки, если она ведется в устной форме, ученики, у которых последовательное мышление и связная речь развиты больше, конечно, чем у первоклассников, отвечают уже не одной-двумя фразами, а небольшими рассказами. В свою очередь, рассказ учителя в IV классе уже в большей степени рассказ, а не беседа, причем он иногда сопровождается вопросами детей. Вообще, чем старше класс, тем обыкновенно больше вопросов со стороны учащихся. Но о непонимании (точнее – о неумении) дети обыкновенно заявляют только тогда, когда им нужно переходить к соответствующему действию. Поэтому, а также вследствие того, что дети готовят уроки дома, упражнения в классе служат скорее целям лучшего понимания, нежели запоминания. Урок ведется еще сравнительно наглядно, но деятельность детей в форме лепки, драматизации и т. п. уже отошла на задний план, уступив место письму, чтению, рисованию и т. п. Стимулом к занятиям все в большей степени является теоретический интерес, любознательность.

Лев Семенович Выготский (1896–1934)

Лев Семенович Выготский – 5 ноября 1896, Орша, Могилёвская губерния – 11 июня 1934, Москва – советский психолог, который связал психологию с педагогикой. Автор литературоведческих публикаций, работ по педологии и когнитивному развитию ребёнка. Объединил вокруг себя коллектив исследователей, известный как «круг Л.С. Выготского».

Получал домашнее образование. С 1912 г. доучивался в частной гимназии. В 1914 г. по окончании гимназии Л.С. Выготский поступает в Московский университет на медицинский факультет, а через месяц переводится на юридический и оканчивает его в 1917 г. Одновременно получает образование на историко-филологическом факультете университета имени Шанявского. Будучи студентом, написал двухсотстраничное исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» (1916), которое по окончании университета представил в качестве дипломной работы.

В 1917 г. с началом революции он вернулся в Гомель. Работал учителем литературы в советской трудовой школе и педагогическом техникуме, на вечерних курсах Губполитпросвета, на курсах по подготовке работников дошкольных учреждений, на летних курсах по переподготовке учителей. В 1920 г. заразился туберкулезом от брата. Болезнь периодически обострялась

Гомельский период длился до 1924 г. и был началом его психологической и педагогической деятельности. В 1924 г. был приглашен в Московский институт экспериментальной психологии. С этого момента начался московский период жизни ученого.

В 1924–1925 гг. – на базе института создал свою культурно-историческую психологическую школу. Он начал увлекаться работой с особыми детьми. Продолжая психологические исследования, он параллельно работал в наркоме просвещения.

Летом 1925 года предпринял свою единственную поездку за границу – в качестве ответственного работника Наркомпроса посетил Международную конференцию по просвещению глухонемых детей (20–24 июня) в Лондоне.

По возвращении из поездки был госпитализирован на долгий срок, а потому его диссертация была принята к защите (и зачтена как защищённая) в конце 1925 года в отсутствие автора.

В 1927 г. был назначен директором Медико-педагогической станции, на который оставался на этой должности до 10 октября 1928 года и был уволен по собственному желанию по состоянию здоровья.

В 1929 году на базе Медико-педагогической станции был учреждён Экспериментальный дефектологический институт (сейчас институт коррекционной педагогики), где Л.С. Выготский проработал до конца жизни.

Л.С. Выготский продолжает писать и публиковать книги. Периодически болезнь выводила его из строя.

В 1927–1931 гг. ученый публиковал работы по проблемам культурно- исторической психологии. В эти же годы его начали обвинять в отступлении от

марксизма. Заниматься психологией стало опасно, и Л.С. Выговский занялся педологией .

11 июня 1934 года был госпитализирован. В этот же день Лев Семенович скончался в Москве от туберкулёза.

На смерть Л.С. Выготского откликнулись многие крупные психологи мира.

Л.С. Выготский многое успел за свою короткую жизнь. Он заложил базу многих последующих направлений в педагогике и психологии, некоторые из его идей еще ждут своего развития.

Наибольший вклад Л.С. Выготский внес в психологию развития. Созданная им культурно-историческая теория психического развития человека на десятилетия определила основные подходы и направления исследований в отечественной и мировой возрастной психологии. Практика образования в нашей стране строилась на основе идей Л.С. Выготского.

Он разработал и обосновал «Культурно-историческую концепцию развития психики и развития личности». Суть культурно-исторической концепции можно выразить следующим образом: поведение современного культурного человека является не только результатом развития с детства, но и продуктом исторического развития.

В процессе исторического развития изменялись и развивались не только внешние отношения людей, отношения между человеком и природой, изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. Л.С. Выготский говорил, что человек в процессе исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения. И именно в процессе общественной жизни человека возникали, развивались его новые потребности, а природные потребности человека в процессе его исторического развития претерпели глубокие изменения. Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал он, в известном смысле уже продукт исторического развития человечества .

Центральной для всей истории советской психологии стала проблема сознания. В философском плане сознание обычно понимают как специфическую особенность человеческой психики, формирующуюся в системе общественных отношений, в труде, на основе речи и освоения различных форм общественного сознания. Подчеркивается не только обусловленность сознания людей их общественным бытием, но и его активная роль в деятельности людей.

Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой темп, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений «Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой».

Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма

сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка.

Развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, происходит в форме усвоения заданных образцов. Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы. По словам Льва Семёновича, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. «Развитие,– пишет он, – есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Именно Л.С. Выготский сделал всё, чтобы детская психология стала полноценной наукой, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей.

Для Л.С. Выготского были важны следующие вопросы: каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей «животной» природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо?

Заслуга Л.С. Выготского состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в область детской психологии.

С точки зрения Л.С. Выготского, все современные ему западные теории описывали ход детского развития как переход от индивидуального, человекоподобного существования к жизни в качестве полноценного члена общества. Л.С. Выготский категорически выступал против такой интерпретации развития. Для него процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному.

Л.С. Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он подчеркивал, что среду

надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка. Л.С. Выготский ввел понятие ключевого переживания.

В «Лекциях по педологии» Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка.

По Л.С. Выготскому, движущие силы психического развития связаны с обучением. Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе.

На протяжении многих лет гипотеза Л.С. Выготского оставалась гениальной интуицией. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы составляет этапы становления детской психологии с позиции культурно-исторической парадигмы.

Преемниками Л.С. Выготского являются: А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и другие.

Собрание сочинений
Педология подростка
Развитие интересов в переходном возрасте

I

Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. Эти движущиеся силы нашего поведения изменяются на каждой возрастной ступени, и их эволюция лежит в основе изменения самого поведения. Было бы поэтому неправильно, как это часто делалось, рассматривать развитие отдельных психологических функций и процессов только с формальной стороны, в изолированном виде, безотносительно к их направленности, независимо от тех движущих сил, которыми эти психофизиологические механизмы приводятся в действие. Чисто формальное рассмотрение психологического развития, по существу, антигенетическое, так как игнорирует тот факт, что с поднятием на новую возрастную ступень изменяются и развиваются не только самые механизмы поведения, но и его движущие силы. Невниманием к этому обстоятельству и объясняется бесплодность многих психологических исследований, в частности относящихся к переходному возрасту. Эти исследования часто тщетно пытались установить какие-нибудь существенные качественные отличия в деятельности отдельных механизмов поведения, например, внимания или памяти подростка по сравнению со школьником ребенком раннего возраста. Если такие особенности и устанавливались, то они обычно ограничивались чисто количественной характеристикой, которая демонстрировала рост функций, увеличение ее численного показателя, на не изменение ее внутренней структуры.

Больше того, как мы увидим ниже, некоторые исследователи с логической необходимостью, опираясь на формальное рассмотрение психического развития,

приходили к выводу, что все основные элементы мышления подростка имеются уже в готовом виде у 3-летнего ребенка и что интеллектуальные процессы в переходном возрасте претерпевают только дальнейшее развитие дальнейший рост в том же направлении, не представляя ничего действительно нового по сравнению с наблюдающимся в раннем детстве. Ш. Бюллер, которая делает этот вывод, проводит далее широко охватывающую параллель между подростком в период полового созревания и ребенком 3 лет, находя с формальной стороны ряд сходственных черт в психологии того и другого. Мы склонны видеть здесь проявление внутренней несостоятельности чисто формального метода в педологии, его бессилие постигнуть процесс развития во всей реальной сложности и учесть все те действительные новообразования, которые возникают при переходе ребенка от одного возраста к другому.

Ключ к возрастному пониманию психологии, как уже сказано, заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка. Те же самые навыки, те же самые психофизиологические механизмы поведения, не обнаруживая часто с формальной стороны существенного отличия на разных возрастных ступенях, в различные эпохи детства, оказываются включенными в совершенно другую систему влечений и стремлений, в совершенно иное силовое поле направленности, а отсюда возникает и глубокое своеобразие их строения, их деятельности и их изменения в данную, определенную фазу детства.

Именно из-за недоучета указанного обстоятельства детская психология многие десятилетия не умела найти ни одного существенного признака, который отличал бы восприятие ребенка от восприятия взрослого и указывал на содержание процессов развития в этой области. Поэтому серьезным переломом в истории изучения поведения ребенка явилось осознание недостаточности одного формального рассмотрения и необходимости исследовать те основные моменты направленности, своеобразная конфигурация которых определяет на каждой данной ступени структуру, внутри которой находят свое место и свое значение все механизмы поведения.

Отправной точкой научного исследования в этой области является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т. п.) – в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения.

II

Учение об интересах в переходном возрасте может служить лучшей иллюстрацией к приведенному выше положению Левина о том, что интересы не могут быть поняты вне процесса развития, что понятия роста, кризиса и созревания – основные понятия при подходе к этой проблеме. Достаточно рассмотреть историю развития интересов в этом возрасте, чтобы окончательно убедиться в том, насколько неправильно отождествлять интересы и навыки, движущие силы и механизмы поведения.

Здесь на протяжении сравнительно небольшого срока, в течение пяти лет, происходят такие интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения, которые совершенно отчетливо образуют особую линию развития, не совпадающую с линией развития самих механизмов поведения. Если не отличать в психическом развитии подростка процесс формирования навыков от процесса развертывания интересов, мы никак не сумеем объяснить факт, центральный для всего этого возраста, что навыки не меняются очень существенным образом в продолжение 1–2 лет.

Прежде сформированные механизмы поведения продолжают существовать, новые возникают на их основе, а интересы, т. е. потребности, приводящие в движение эти механизмы, изменяют самым коренным образом. Мы ничего не поймем в психическом развитии подростка, если не учтем этого основного факта. И, как указывали выше, многие затруднения, выражающиеся в том, что психологи не умели найти существенных изменений в процессах мышления подростка, а ограничивались констатированием дальнейшего развития тех же самых механизмов, которые имеются уже у ребенка 3 лет, объясняются прежде всего следующим: психология недостаточно отчетливо различала развитие линии направленности и побуждающих мотивов мышления и сами механизмы интеллектуальных процессов.

Не учитывая этого факта, мы не поймем далее того, что в процессе развития подростка, в самую критическую его стадию, наблюдается обычно падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком развертывается продуктивная работа творческого характера.

Но перехода механизмов поведения на низшую ступень, понижения кривой в развитии интеллектуальных процессов не наблюдается, если перед подростком стоит задача, требующая применения навыков более или менее механического характера. Трудно найти более ясное доказательство того, что навык сам по себе может претерпеть сравнительно мало изменений, как видно при механической работе подростка, тем не менее способ его деятельности в новой структуре интересов может подвергаться существенным изменениям.

Можно сказать без преувеличения, что в этом возрасте линия развития интересов и линия развития механизмов поведения настолько отчетливо разъединяются, каждая из них в отдельности проделывает такое сложное движение, что именно из соотношения обеих линий мы только и можем правильно понять главнейшие особенности развития.

Далее, в этом именно возрасте выступают со всей отчетливостью отношения истинных биологических потребностей организма к его высшим культурным потребностям, которые мы называем интересами. Нигде с такой ясностью в развитии ребенка не проступает перед нами тот факт, что созревание и оформление известных жизненных влечений являются необходимой предпосылкой для изменений интересов подростка.

Мы увидим в дальнейшем, как оба взаимно связанных процесса созревание новых влечений и перестройка на этой основе всей системы интересов – отчетливо разобщены во времени и образуют начальный и конечный моменты единого по существу процесса развития.

Наконец, отношение субъективного и объективного моментов внутри самой структуры влечений и интересов, изменение внутренней системы потребностей и побудительной силы окружающих вещей находит отчетливое выражение в истории интересов пере, сходного возраста. Здесь мы можем опять с экспериментальной ясностью проследить, как назревание и появление новых внутренних влечений и потребностей безмерно расширяют круг вещей, имеющих побудительную силу для подростков, как целые сферы деятельности, прежде нейтральные в отношении ребенка сейчас становятся основными моментами, определяющими его поведение, как вместе с новым внутренним миром для подростка возникает, по существу, и совершенно новый внешний мир.

Без понимания того, что все механизмы поведения подростка начинают работать в совершенно ином внутреннем и внешнем мире, т. е. при коренным образом изменившейся системе внутренних интересов и системе побуждающих воздействий, исходящих извне, мы не сумеем понять те действительно глубокие изменения, которые происходят у подростка за этот период. Но нигде, пожалуй, отличие интересов от навыков не проступает с такой ясностью, как в том, что перестройка системы интересов в переходном возрасте позволяет нам различать внутреннее, интимное строение всякого сложного процесса развития, о котором мы говорили в одной из первых глав нашего курса. Мы говорили там, пользуясь образным сравнением, что процессы развития в детском и переходном возрасте напоминают часто превращение гусеницы в куколку и куколки в бабочку. Здесь, при качественной смене форм, при возникновении новообразований в процессе развития самый процесс обнаруживает свое сложное строение. Он складывается из процессов отмирания, обратного развития или свертывания старой формы и из процессов нарождения, построения и созревания новой. Превращение куколки в бабочку одинаково предполагает как отмирание куколки, так и нарождение бабочки, всякая эволюция есть в то же самое время инволюция. Так формулировал этот основной закон развития Д. Болдуин. Сложное сплетение вотканных друг в друга процессов отмирания и нарождения прослеживается с особой ясностью в развитии интересов.

Даже на первый, поверхностный взгляд легко заметить, что у подростка не только появляются новые интересы, но отмирают и старые, он не только начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его прежде. С поднятием на новую ступень отмирает старое, и этот особенно отчетливый, длительный, часто мучительный процесс отмирания детских интересов в переходном возрасте заполняет, как мы увидим дальше, целую главу истории развития интересов подростка. А между тем свертывание старых интересов, господствовавших в предшествующую эпоху, ни в какой степени не сопровождается отмиранием и старых навыков, приобретенных в первом школьном возрасте и ранее, отмиранием старых механизмов поведения, сложившихся и оформившихся в детстве.

Разумеется, и эти механизмы претерпевают существенные изменения, но судьба изменений, линия их развертывания и свертывания отнюдь не совпадает с линией развертывания и свертывания детских интересов, с их судьбой. Именно

потому, что проблема интересов в переходном возрасте ставилась обычно как проблема чисто эмпирическая, лишенная всякой теоретической основы, именно потому, что она есть ключевая проблема ко всей психологии подростка, наконец, именно потому, что в ней находят отчетливое выражение все основные законы развития интересов вообще, без знания которых и судьба интересов в переходном возрасте остается совершенно темной и непонятной, мы считали необходимым предпослать анализу интересов подростка общий анализ проблемы интересов.

Выяснение общих основ учения об интересе есть половина дела в анализе интересов переходного возраста. Мы говорили уже, что психологи, не учитывающие изменений и сдвигов в области интересов, поневоле поддаются иллюзии, будто в психическом развитии подростка нет совершенно ничего существенно нового по сравнению с тем, что есть у ребенка 3 лет. По их мнению, происходит просто дальнейшее совершенствование тех же аппаратов, дальнейшее движение по той же самой линии.

В следующей главе, посвященной проблеме мышления в переходном возрасте, мы остановимся подробно на рассмотрении этого взгляда. Сейчас же, в связи с проблемой интересов, для нас центральное значение приобретает аналогичный предрассудок, согласно которому и в области интересов переходный возраст представляет собой единое целое, не распадающееся на отдельные фазы и стадии, т. е. будто и в отношении интересов возраст характеризуется как единое статическое целое.

Идея отрицания серьезнейших сдвигов в области интересов подростка составляет достояние классического учения о переходном возрасте. Такие, например, авторы, как Т. Циген (1924), склонны вообще возражать против установления отдельных фаз в переходном возрасте и полагают, что развитие в этот период совершается равномерно. По существу такая точка зрения означает не что иное, как отказ от понимания развития, которое претерпевают интересы подростка. Все успехи современной психологии связаны с преодолением именно этого предрассудка, все они направлены на выделение и возможно более точный анализ и описание отдельных фаз, стадий, из которых слагается процесс полового созревания в целом. Пользуясь известной аналогией, можно сказать, что самая характерная особенность современной психологии подростка – ее попытка понять личность подростка не как вещь, а как процесс, т. е. подойти к ней динамически, а не статически, а это неизбежно связано с различением отдельных фаз и эпох в развитии интересов подростка.

III

Главным положением новой психологии подростка в этой области является то, что основные фазы в развитии интересов совпадают с основными фазами биологического созревания подростка. Уже одно это говорит о том, что развитие интересов находится в теснейшей и прямой зависимости от процессов биологического созревания и что ритм органического созревания определяет ритм в развитии интересов.

В этом отношении новую точку зрения, глубоко отличную от взглядов Цигена, правильно высказал О. Кро в работе о фазах в развитии подростка. Основная идея его работы следующая: развитие не протекает равномерно и правильно,

развитие подростка, в том числе и развитие его интересов, выступает как аритмическое движение, в котором отчетливо выявляются отдельные фазы. Они определяются двусторонне – как ритмом внутреннего созревания, изменениями в системе желез внутренней секреции, так и тем, что созревающий в биологическом отношении подросток теряет связи со средой.

Для нас после выяснения того, что интерес появляется на основе развития влечений, а вместе с проявлением интереса изменяется и весь характер отношений к среде, не представляется сколько-нибудь удивительным, что фазы, из которых складывается аритмическое движение в период полового созревания, характеризуются не только рядом внутренних органических изменений, но и перестройкой всей системы отношений со средой. Для нас после выяснения того, что развитие интересов включает в себя и инволюцию прежних интересов, не представляется также сколько-нибудь удивительным то, что переход развития от одной фазы к другой непосредственно проявляется прежде всего в отмирании старых связей со средой, что в развитии ребенка проявляются целые периоды отталкивания от среды.

О. Кро различает особенно ясно два периода отталкивания: 1) около 3 лет и 2) в возрасте примерно 13 лет, в начале периода полового созревания. Отсюда у многих авторов, в том числе и у Ш. Бюлер, возникает далеко идущая аналогия между процессом развития подростка и процессами развития ребенка 3 лет. Мы оставляем в стороне эту идею, к обсуждению которой вернемся ниже.

Сейчас нас интересует только то, что, суммируя данные современного учения о фазах полового созревания, мы видим: все авторы устанавливают сложное аритмическое движение и наличие фаз в этом возрасте. Таким образом, отпадает как мысль Цигена о равномерном и правильном развитии этого периода, так и другой традиционный взгляд, который критические процессы инволюции психологии подростка принимал за абсолютное содержание периода развития в целом и за явлениями кризиса упускал из виду явления роста и созревания. Между тем, рост, кризис и созревание – эти три момента определяют в основном три стадии полового созревания и только в совокупности дают верное представление о процессе развития в целом. Совершенно справедливо поэтому П.Л. Загоровский, подводя итоги современному учению о распадении периода полового созревания на отдельные фазы, говорит, что ряд исследований подростничества, произведенных в последние годы, значительно ограничивает взгляд на период полового созревания как на возраст колебания настроений, период контрастов в развитии (С. Холл) и т. п. Негативная фаза протекает известное ограниченное время, и после ее изжития подросток вступает в следующую фазу развития.

Заметим, что нередко ведущийся и в современной литературе спор о сущности переходного возраста – представляет ли он собой трагически развертывающийся кризис или лежащий в основе созревания положительный и многообразный синтез – порожден отчасти неправильной статической постановкой вопроса, пытающейся охватить единой формулой переходный период как готовую и законченную вещь с твердыми, установившимися и определившимися свойствами. В движении, в динамике, в развитии переходного возраста находят реальное жизненное совмещение обе полярные точки.

Процесс созревания складывается из кризиса и из синтеза представляющих различные моменты одной и той же волны развития. Если мы перейдем к содержанию основных фаз, из которых складывается развитие интересов в переходном возрасте, мы должны будем указать, что в основе всего этого развития лежат органические изменения, связанные с процессами полового созревания. Половое созревание означает появление в системе органических влечений новых потребностей и побуждений – это и лежит в основе всей смены системы интересов у подростка. Лучшим доказательством этого факта является то, что процессы изменения интересов обычно полностью совпадают во времени с моментами наступления органических изменений. При задержке полового созревания отодвигается во времени и кризис интересов; при рано наступающем половом созревании и кризис интересов приближается к начальной стадии этого периода.

Поэтому мы можем отчетливо проследить в переходном возрасте как бы две основные волны в развитии интересов: волну появления новых влечений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы, надстраивающейся над новым влечением. В этом отношении В. Петере (W. Peters,1927), совершенно справедливо предложил различать в течение переходного возраста две основные фазы, из которых он называет первую фазой влечений, а вторую – фазой интересов. Разумеется, различение и обозначение чрезвычайно условны, но все же в основном они совершенно верно передают один из главных результатов, к которому приводит нас ряд исследований, посвященных переходному возрасту. Первая фаза – фаза влечений – длится обычно около 2 лет. Она характеризуется Петерсом как фаза отрицательного выявления интересов, фаза крушения авторитета, фаза повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, быстрой и острой смены настроений, резких колебаний установок.

Для нас эта фаза характеризуется главным образом тем, что ее содержание складывается из двух основных моментов: во-первых, из свертывания и отмирания прежде установившейся системы интересов (отсюда ее негативный, протестующий, отрицательный характер) и, во-вторых, из процессов вызревания и появления первых органических влечений, знаменующих собой наступление полового созревания. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, характеризует тот на первый взгляд странный факт, что у подростков наблюдается как будто общее понижение, а иногда даже и вовсе отсутствие интересов. Разрушительная, опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л.Н. Толстому назвать этот период «пустыней отрочества». Итак, период в целом характеризуемся двумя основными чертами во-первых, это есть период ломки и отмирания старых интересов и, во-вторых, период вызревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

О практическом мышлении подростка

Нам следует еще остановиться на эволюции последней функции в переходном возрасте, чтобы закончить историю развития высших психических функций подростка и тем самым историю его культурного развития, рассматриваемого с

функциональной точки зрения. Мы имеем в виду практическую деятельность, практическое мышление, или действенный интеллект, как его иногда называют.

Старая психология, рассматривая развитые сложившиеся формы мышления взрослого культурного человека, игнорировала обычно исторический подход к проблеме мышления. Благодаря этому психология представляла действительный ход исторического развития мышления в грубо искаженном, а подчас в прямо перевернутом виде. Первичные и самые ранние формы мышления она относила к окончанию развития, а наиболее поздние помещала в его начале. Так обстояло дело и с проблемой практического интеллекта. Исходя главным образом из самонаблюдения, старая психология принимала за первичное развитие внутреннего мышления, связанного с речью и с представлениями, а в практическом разумном действии видела только воплощение или продолжение процессов внутреннего мышления. Взрослый культурный человек обычно раньше думает, а потом действует, отсюда психология заключала, что так дело происходило в истории развития мышления: сперва было мышление, затем действие. В связи с этим старая психология относила на сравнительно отдаленный срок, к окончанию детства, к началу переходного возраста, вызревание разумной целесообразной практической деятельности ребенка.

Как и в основе многих заблуждений, и здесь лежит верное зерно, соответствующее действительности. Постараемся обнаружить это зерно истины, скрытое под ложным истолкованием. В переходном возрасте совершается какой-то в высшей степени важный скачок в развитии практической целесообразной деятельности человека, здесь впервые раскрываются возможности действительного овладения профессиональным трудом, этим конкретным воплощением практического мышления. Более новые исследования также подтвердили, что в области практического мышления переходный возраст означает переломный момент.

Исследования практического интеллекта показали, что окончание первого школьного возраста (10–11 лет) совпадает с переходом от технической игры к техническому интеллекту, и только после этого начинается период технического мышления в собственном смысле слова. Ряд немецких исследователей, говорит П. Л. Загоровский (1929, с. 53) (Г. Мейер и Г. Пфалер, О. Липманн и В. Нейбауер), отмечают, что в первые школьные годы техническая одаренность ниже общей одаренности, но между третьим и пятым годами обучения замечается поворот в развитии технических способностей, а 13–15-летний подросток уже оставляет позади стадию наивной физики. Опыты Мейера и Пфалера показали, что в 12–14 лет дети способны к самостоятельному решению технических задач.

Исследования Нейбауера (V. E. Neubauer, 1928) подтвердили в основном эти выводы. Нейбауер предлагал детям различного возраста строительный материал, из которого они должны были строить разные вещи и зарисовывать их. Автор исследовал, что и как строит и зарисовывает ребенок. Из всех выводов Нейбауера остановимся на основной схеме развития этой деятельности, поскольку она свидетельствует о развитии интересующего нас технического мышления подростка. С 5 до 9 лет в рисунке ребенка преобладает схема. С 9 до 12 лет – переходный период, который характеризуется преобладанием перспективного изображения. С 12–13 лет начинается развитие собственно технического рисунка.

С точки зрения отношения, которое существует между постройкой и зарисовкой, Нейбауер различает три различных способа мышления.

Первый характеризуется тем, что ребенок в рисунке указывает основной отличительный признак построенного им предмета, например, крыло у ветряной мельницы. Рисунок служит как бы опознавательным целям, является намеком на внешний вид предмета. Вторая стадия – подробное изображение формы или внешнего вида предмета. Ребенок не довольствуется обычно изображением одного характерного признака, он более или менее верно старается передать в рисунке общее очертание, общий внешний вид построенного предмета. Наконец, рисунок приобретает совершенно новую функцию: ребенок переходит к изображению внутреннего динамизма, способа функционирования, принципа построения предмета... Нейбауер показал, что только с началом переходного возраста третья форма изображения в рисунке начинает преобладать.

В. Нейбауер, обобщая данные исследования, намечает три основные стадии в развитии технического мышления ребенка. На первой стадии (5–9 лет) техническое понимание находится в зародыше. Детский рисунок еще непосредственно связан с игрой и в схематической форме передает характерные признаки предмета. Изображение нескольких предметов сразу является не чем иным, как чисто механической комбинацией, чисто внешним соединением. На второй стадии расширяется круг изображаемых ребенком предметов, изображаются в том числе и машины. В рисунке ребенок передает более подробно внешнюю форму; комбинация отдельных предметов носит уже более связный, комплексный характер. Наконец, на третьей стадии ребенок изображает главным образом машины, его внимание направлено на передачу внутренней связи частей, на функционирование. Сочетание частей и элементов приобретает преимущественно технический характер. Третья стадия, говорит В. Е. Смирнов (1929), совпадает с началом созревания функционального переустройства организма, когда личностью особенно ясно переживаются изменения собственного организма. Мы видим, таким образом, что в практическом мышлении подростка в период полового созревания действительно происходят серьезные изменения. Определим точнее, в чем заключаются эти перемены и чем они вызваны. Начнем с отрицательных определений.

Во-первых, едва ли мы можем принять в качестве действительного объяснения этих изменений связь с изменением функционирования собственного организма. Такое объяснение нам представляется чрезвычайно натянутым и маловероятным. Допустить, что подросток переходит к изображению принципа работы какого-нибудь механизма на основе того, что изменились способы функционирования его собственного тела и что в силу этого его внимание привлечено к этим изменениям, представляется нам сведением воедино непосредственным способом самых отдаленных моментов, между которыми на самом деле существует множество связующих звеньев.

Во-вторых, нам представляется, что такое чисто описательное изучение фактов при эмпирическом констатировании, без генетического анализа, без вскрытия каузально-динамических связей, лежащих в основе явления, заставляет

сделать ложный вывод, будто практическое мышление в собственном смысле слова появляется лишь в переходном возрасте.

Намек на правильное понимание этого вопроса мы находим в исследовании Пфалера, который, по словам О. Кро, показывает, что способность понимания и адекватного воспроизведения внутренней связи слова и действия, внутреннего комплекса действий становится возможной только на основе психологического рассмотрения, только в переходную эпоху. Мы вновь приближаемся к уже испытанному нами приему, к которому мы прибегали неоднократно, выясняя изменение тех или иных функций в переходном возрасте. Мы можем ожидать, что и в области практической деятельности мы не встретимся в переходном возрасте с возникновением какой-нибудь новой элементарной формы поведения, которая была бы неизвестна ребенку.

Более того, мы не можем ожидать, что мы найдем какое-нибудь существенное изменение и существенно новые образования внутри самой функции практического мышления. Мы должны ожидать заранее, что изменения, характерные для подростка, окажутся в области взаимоотношений, взаимосвязей между данной функцией и другими функциями, в частности между данной функцией и центральной, ведущей все психическое развитие функции, – мышлением в понятиях.

Действительно, исследование показывает, что не данная функция сама по себе претерпевает те или иные изменения, но изменяются ее отношения с другими функциями, происходит ее сближение с мышлением в понятиях, снова обнаруживается двойственная зависимость каждой частной функции и центральной функции. Частная функция входит в новый, сложный синтез. Она является одновременно предпосылкой возникновения мышления в понятиях и сама поднимается на высшую ступень под его влиянием. Образование нового самостоятельного синтеза, обладающего своими особыми закономерностями, возникновение новой по существу формы деятельности, новой функции, нового modus operandi является и здесь истинным содержанием генетического процесса. Рассмотрим ближе, как это происходит в действительности.

Проблема практического мышления в современной психологии превратилась в одну из центральных принципиальных проблем всей науки, и известные опыты Келера над обезьянами показали, что высшие обезьяны способны к изобретению и разумному употреблению орудий. Таким образом, изучению подверглись самые ранние в генетическом отношении формы мышления. Они оказались формами практического действенного мышления, совершенно независимыми от речи.

Опыты Ф.А. Келера дают все основания полагать, что практическое действенное мышление является в истории психического развития самой первичной формой мышления, которая в ранних проявлениях не зависит от более сложных видов деятельности, но содержит эти последние в возможности, в неразвернутом виде. Исследования Келера были перенесены на человеческого ребенка и обнаружили, что у человеческого ребенка в возрасте около 10–12 мес. впервые наблюдаются действия, совершенно напоминающие, по выражению К. Бюлера, действия шимпанзе.

К. Бюлер потому и назвал весь этот возраст шимпанзеподобным, желая подчеркнуть, что здесь впервые появляется практическое мышление ребенка, совершенно независимое от речи, в тех наиболее примитивных формах, которые свойственны обезьянам. Затем опыты были перенесены на ребенка более зрелого возраста и также показали, что практическое мышление развивается раньше мышления словесного и в широкой степени независимо от последнего.

Все исследования, переносящие опыты с обезьянами в детскую комнату, шли в основном старыми путями. Все они искали у человеческого ребенка такие моменты, которые сближают его мышление с мышлением обезьяны. Авторы совершенно упускали из виду принципиально иное построение опыта и развитие практического мышления у человека, чем у животного. Но так как современная детская психология, по правильному выражению К. Бюлера, широко использует методы зоопсихологии, она не замечала этого принципиального отличия.

Если основной тенденцией, пронизывающей всю книгу Ф.А. Келера, является стремление доказать человекоподобность интеллекта шимпанзе, то тенденция детской психологии обратна: доказать шимпанзеподобность детского интеллекта. Келер говорит, что его опыты обнаружили у шимпанзе интеллект того же типа и рода, что и у человека. К. Бюлер, изучая ребенка, подтверждает, что его действия совершенно похожи на действия шимпанзе, и поэтому исследователь назвал эту фазу детской жизни шимпанзеподобным возрастом.

Специфические отличия человеческого ребенка стремились уловить многие авторы на разных путях. Не вдаваясь в подробный анализ всех попыток, заметим, однако, что некоторые из авторов, например О. Липманн, пытались найти специфическое отличие в более развитых биологических возможностях человеческого ребенка по сравнению с обезьяной. Если обезьяна действует под влиянием главным образом зрительной структурной ситуации, то у человеческого ребенка, как показал О. Липманн (O. Lipmann u H. Bogen, 1923), относительно рано выступает на первый план наивная физика, чрезвычайно мало развитая у шимпанзе. Под этими словами О. Липманн разумеет весь тот наивный неосознанный опыт относительно физических свойств собственного тела и окружающих предметов, который складывается у ребенка с первых лет жизни. Именно этот наивный опыт относительно физических свойств своего тела и других предметов, а не зрительная структура поля определяет практический интеллект ребенка. О. Липманн, таким образом, подходит к ребенку как к шимпанзе, обладающему биологией человека.

Другие авторы идут гораздо дальше и пытаются, как это делают С. Шапиро и Е. Герке, при перенесении в педологию методики Ф.А. Келера очеловечить ее, по их собственному выражению. Это очеловечивание заключается в том, что они стремятся учесть в качестве основного фактора, руководящего практическим мышлением ребенка, не наивную физику, не более совершенное знание физических свойств предмета, но социальный опыт ребенка.

Ведь прошлый опыт ребенка, как правильно отмечают эти авторы, строится по совершенно другому типу, чем прошлый опыт шимпанзе, и поэтому один и тот же опыт в обезьяньей клетке и детском саду может сохранить тождество психологической структуры, может одинаково соответствовать моторному аппарату того и другого объекта. Но стоит упустить из виду прошлый опыт ребенка, как в корне

искажается перспектива полученного результата. Прошлый опыт ребенка, проявляющийся в его практическом интеллекте, сказывается раньше всего в том, что среда с ранних лет приучает ребенка в процессе приспособления привлекать на помощь наряду со средствами, предоставленными настоящей ситуацией, также и ресурсы из прошлого опыта. Поэтому постепенно с возрастом вырабатывается обобщенная схема действий, применяющаяся независимо от определенных конкретных условий приспособления при помощи подобной реакции.

Поведение ребенка полно таких выкристаллизовавшихся схем социального опыта. Пользуясь в повседневной жизни, в играх рядом предметов, ребенок вырабатывает известные шаблоны поведения и благодаря им овладевает самим принципом данной деятельности. Например, пользование шнурками, ленточками, веревками приводит к усвоению принципа связи. В результате ребенок весь пропитан унаследованными от социального окружения средствами приспособления.

Мы не будем касаться всех изменений, которые указанные авторы вводят в опыты. Нас интересует в данном случае принципиальный подход к практическому интеллекту ребенка. Опыты показали прямую зависимость практического мышления ребенка от наличного запаса социальных схем. Более того, приспособительный процесс у ребенка, говорят авторы, протекает главным образом за счет готовых, заимствованных из социальной среды схем. Мы видим, таким образом, что поиск своеобразия человеческого практического интеллекта пошел по пути привлечения новых факторов и показал действительную сложность, многоэтажность построения этой функции у человека. Наивная физика и запас социальных схем, как показали эксперименты, несомненно, являются мощными факторами, определяющими своеобразие этих процессов у человека.

Но нам думается, что эти исследования все же не указывают самого важного, что отличает практическое мышление человеческого ребенка от того же мышления у обезьяны, а именно связей, которые существуют между данной формой поведения и всеми остальными функциями. У обезьяны практический интеллект существует в совершенно другой системе, в совершенно другой структуре поведения, чем у ребенка. Интеллект обезьяны один, как горный пик, возвышается над остальными, более элементарными функциями. Не то у человеческого ребенка. Уже с раннего возраста ребенок усваивает ряд высших форм поведения, совершенно недоступных обезьяне, и в частности, неизмеримо более совершенную форму речевого мышления. Невозможно допустить, что включение шимпанзеподобных реакций в совершенно новую структуру человеческого интеллекта оставит в неизменном виде эти реакции. Напротив, мы вправе ожидать, что здесь произойдет сложное сплетение, сближение, синтезирование ряда функций, связанное с качественным преобразованием практического интеллекта.

В наших исследованиях мы обратили внимание на существенное отличие поведения ребенка в такой шимпанзеподобной ситуации. Оказалось, что ребенок, стоящий перед задачей овладеть какой-нибудь целью с помощью орудия, не только действует с ним, но и разговаривает. Опыты показали, что ребенок в этой ситуации обнаруживает своего рода деятельный синкретизм: реагирует на вещи и на экспериментатора синкретически, смешивая, объединяя слова, с помощью

которых пытается повлиять на экспериментатора и на себя, и действия, с помощью которых он воздействует на вещь. Обе реакции – действие и речь – сливаются в одно синкретическое целое. Мы наблюдали, как ребенок, находясь в подобных ситуациях, прибегал к той форме речи для себя, к разговору с самим собой, который Пиаже назвал эгоцентрической речью. Если измерить коэффициент эгоцентрической речи для ситуации, богатой интеллектуальными моментами, например при затруднении, при употреблении орудий, он будет в среднем вдвое выше, чем для ситуации нейтральной, такой, как рисование, а главное, он будет иметь другой характер. Эгоцентрическая речь будет синкретически сливаться с действиями ребенка. Это синкретическое сближение социальной и эгоцентрической речи и действия в ситуациях с употреблением орудий имеет серьезное значение во всем дальнейшем развитии детского практического мышления.

Речь – не побочный продукт детской активности, речь – не параллельная функция, протекающая рядом с действием. Речь и действие сближаются, и это имеет решающее значение и для действия, и для речи. Первоначально речь, сближаясь с интеллектуальным действием, сопровождает его, отражая результаты деятельности и ее главнейшие моменты. Но именно благодаря тому что речь отражает и закрепляет отдельные моменты практического мышления, она из отражающей, сопровождающей функции превращается в планирующую, сдвигаясь к началу процесса, перенося от одной операции к другой формулообразную структуру действия. Таким образом возникает первоначальная объективная связь речи и мышления. Речь становится средством мышления главным образом потому, что она отражает объективно протекающую практическую интеллектуальную операцию. Это капитальной важности момент в развитии речи и мышления, раскрывающий секрет возникновения речевого мышления в целом.

Первоначальное синкретическое сближение речи и мышления постепенно осознается ребенком.

Важно отметить с самого начала два момента. Во-первых, сближение речи и мышления не изобретается ребенком, не строится им с помощью логических операций. Ребенок не выдумывает с помощью речи того или иного способа практического поведения. Напротив, сама речь приобретает известные логические формы, интеллектуализируется только в силу того, что она отражает и сопровождает практические интеллектуальные операции ребенка. Речевое мышление сперва должно возникнуть объективно и лишь потом субъективно. Сперва оно возникает в себе, а потом для себя.

Речь и действие, сближаясь, сами начинают определять поведение ребенка прежде, нежели ребенок с их помощью начинает определять свою реакцию. Кто действительно глубоко изучит связи, возникающие между речью и интеллектуальным действием у ребенка, тот найдет центральное звено всей цепи развития речи и мышления, которое экспериментально-генетически раскрывает природу этого образования. Ребенок соотносится с ситуацией, требующей употребления орудий, через другого человека – экспериментатора. Разговаривая с ним, затем разговаривая при нем для себя, ребенок соотносится с ситуацией через инструкцию, через речь, т. е. социально. Здесь прокладывается дорога к интеллекту через речь сперва объективно, через другого, потом для себя. Позже экспериментатор

выключается. Речь для себя при нем, т. е. эгоцентрическая речь, переходит в речь для себя без него, т. е. во внутреннюю речь, когда ребенок соотносится с ситуацией через собственную инструкцию, через собственную речь.

Здесь мы экспериментально воссоздаем речевое мышление в его истинной генетической природе.

Во-вторых, практическое мышление, приведя к интеллектуализации речи, само становится речевым. Оно вербализуется. Благодаря этому бесконечно расширяются его возможности. Мы видели, что первоначально речь становится осмысленной, так как она отражает осмысленное действие. Но когда ребенок с помощью речи начинает закреплять формулообразную структуру операций, когда он затем начинает применять формулу будущих действий, создавать план и намерение в собственном поведении, его практическое мышление поднимается на новую ступень: поведение ребенка начинает определяться уже не структурой зрительного поля, не наивной физикой и даже не социальными схемами опыта, но новой формой деятельности – речевым мышлением.

Мы знаем, например, из истории рисунка, как происходит смещение детского слова по отношению к собственному действию ребенка. На первой стадии ребенок сначала рисует, а затем называет то, что нарисовал. Ему даже непонятно, когда его спрашивают, что он нарисует. У него еще нет плана, нет намерения по отношению к собственному действию. Постепенно слово начинает сдвигаться, смещаясь с конца процесса рисования к собственному действию.

Ребенок незадолго до окончания рисунка уже называет, что у него получится, и таким образом предвосхищает окончание еще незавершенного процесса. Часто в середине, а иногда даже и вскоре после начала процесса ребенок говорит, что получится, закрепляет это в словах и тем самым подчиняет плану и намерению весь дальнейший процесс.

Наконец, на третьей стадии слово сдвигается к самому началу процесса. Ребенок объявляет заранее, что он нарисует, и весь процесс рисования подчинен этой словесной формулировке собственного намерения и плана. Тот же сдвиг от конечного момента к начальному характеризует и отношение между практическим действием и его словесной формулой у ребенка. Сначала словесная формула заключает и закрепляет результат действия; затем она начинает отображать отдельные моменты и перипетии самого процесса решения задачи, наконец, она становится формулой плана и намерения, предвосхищающей дальнейшее течение действенной операции и переносящей поведение ребенка в совершенно другой план.

Не законы зрительного поля, рабами которых, по выражению Ф.А. Келера, являются животные, но законы волевого самоопределения собственного поведения, законы речевого поля становятся основными факторами, направляющими поведение ребенка. Обезьяна видит ситуацию и переживает ее. Ребенок, восприятие которого руководится речью, познает ситуацию. Но кроме ситуации он познает, а не переживает и собственные действия. Подобно тому как он решает данную задачу с помощью опосредованной деятельности, с помощью употребления орудий, он начинает определять, строить и связывать собственные процессы поведения в единое целое с помощью опосредованной деятельности, с помощью слова, с помощью речевого мышления.

Разумеется, переход к высшим формам синтеза практического и речевого мышления совершается не сразу. Он начинается в раннем детстве, и перед нами, как и прежде, возникает основная задача – установить, что же нового в процессе сближения речевого и практического мышления совершается именно в переходном возрасте. Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны отметить, что и прежние исследователи наблюдали, конечно, огромную важность речи в практически действенном мышлении ребенка. Этого просто нельзя было не заметить, с какой бы точки зрения исследователь не подходил к процессу. Было ли внимание исследователя направлено на наивную физику или на схему социального опыта, везде и всегда он натыкался на речь, которой он отводил побочное, хотя и почетное место.

Было бы полной слепотой со стороны исследователя, прямым искажением фактов, если бы роль речи в процессе поведения не была отмечена хотя бы в фактической части исследования. Поэтому все авторы останавливаются на речевых реакциях, играющих своеобразную роль в приспособительном процессе ребенка. Так, С.А. Шапиро и Е.Д. Герке наблюдали в опытах, требующих употребления орудий, что речь весьма часто выполняла функцию замещения действия. В особенно затруднительных случаях или при недостаточном напоре приспособительной энергии дети ограничивались констатированием фактов своей неприспособленности или начинали мечтать вслух, утверждая, что их желание исполнится само собой. «Он сейчас слезет и упадет к нам, он сейчас придет к нам на пол», – говорит Боря (3 года). В общем, замечали С.А. Шапиро и Е.Д. Герке, количество речевых проявлений обратно пропорционально количеству действенных актов.

Оно и понятно, если встать на точку зрения авторов, что речь замещает неудавшееся действие, что с помощью речи ребенок начинает мечтать вслух там, где он не может действенно овладеть ситуацией.

Эти авторы отмечают, что в некоторых случаях речь имеет предваряющее и корригирующее значение. Ребенок сперва решает задачу словесно и лишь затем приводит свое решение в действие, или он критикует свои действия, внося соответствующие поправки в деятельность. Речь, в силу специфических особенностей, значительно облегчает испытуемому переход от настоящей ситуации к прошлому опыту. Она же часто и отвлекает ребенка от необходимости непосредственно использовать имеющиеся ресурсы, направляя его приспособление в других направлениях. С одной стороны, речь дает возможность пассивного приспособления через экспериментатора путем словесных просьб о помощи. С другой стороны, речь иногда уводит ребенка в область воспоминаний и общения с экспериментатором, прямо не связанных с поставленной перед испытуемым задачей.

Все это еще раз указывает на значение социального опыта в приспособительных реакциях ребенка, так как уже самый беглый анализ роли речи ребенка рельефно выявляет пользование им речью как универсальной социальной схемой. Резюмируя, авторы говорят, что в практически действенном приспособлении ребенка своеобразную роль выполняет речь. Она замещает и компенсирует подлинное приспособление или же служит мостом для перехода от прямых проб к прошлому опыту и чисто социальному виду приспособления через экспериментатора.

Уже в этой характеристике поведения ребенка во время действий с употреблением орудия проступают со всей ясностью связи между практическим действием и речью. Однако исследователи, не придавая существенного значения этим связям, рассматривают их как частный случай схем социального опыта, отводя синтезу речи и действия второстепенное, побочное значение, а иногда и вовсе не замечая этого синтеза. Такие авторы склонны думать, что речь и действие ребенка находятся в обратно пропорциональном отношении, понимая под этим не только чисто количественное соотношение тех и других реакций, но также и существенную связь между ними, заключающуюся в том, что речь замещает неудавшееся действие. Во всяком случае во всех этих наблюдениях речь принимается за нечто сопровождающее процесс действия, но не приводящее к коренному изменению его природы и к возникновению новой, по существу качественно своеобразной формы практической деятельности, специфичной для человека. О. Липманн в протоколах своих опытов также неоднократно передает своеобразное сочетание социальной и эгоцентрической речи ребенка с его практической деятельностью.

Становится непонятным, как авторы, стоящие на структурной точке зрения и отрицающие возможность механического, чисто ассоциативного объединения двух видов деятельности, не замечают той совершенно новой структуры, которая возникает благодаря объединению практического и речевого мышления в одно целое. О. Липманн, исследуя способность разумного действия, проводит обстоятельную параллель между действиями детей и поведением обезьян в опытах Ф.А. Келера. О. Липманн находит много сходства, но устанавливает и коренное отличие, которое, как мы указывали, заключается в отсутствии наивной физики у обезьян и наивной оптики у детей.

Сравнивая действия детей и антропоидов, О. Липманн резюмирует: до тех пор пока физическое действие зависит преимущественно от оптических компонентов структуры ситуации, между ребенком и обезьяной существует разница только в степени. Если ситуация требует осмысленного соотнесения физических структурных свойств вещей, обнаруживается различие между обезьяной и ребенком: действия обезьяны преимущественно обусловлены оптически, а действия ребенка – главным образом физическими отношениями вещей.

Мы опять видим указания на чрезвычайно важный новый биологический фактор, определяющий практическое мышление ребенка по сравнению с обезьяной, но мы не видим ни малейшего сдвига в сторону понимания принципиального и коренного отличия человеческой практической деятельности от деятельности животного. Скажем прямо, что, если границу между деятельностью ребенка и обезьяны проводить там, где ее проводит Липманн, мы никогда не сумеем понять возникновения трудовой деятельности у человека.

В своих исследованиях мы могли отметить, что чисто словесная операция, относящаяся к последующему практическому действию, но оторванная от реального действия, является продуктом более позднего развития. Первоначально речевая операция входит составной частью в качестве вспомогательного приема во внешнюю операцию. Характер ее объединения с этой внешней операцией различен на разных ступенях развития. На каждой возрастной ступени возникает свой

генетический узел, характеризующийся господствующим на данной ступени синтезом речевого и практического мышления. От узла к узлу идет линия развития практической деятельности ребенка. Как мы уже говорили, основные изменения в этом процессе заключаются в том, что речь сдвигается во времени от конца к началу всей операции, что она от функции закрепления и отражения действия переходит к функции его планирования. По правильному выражению М.В. О'Ши (1910), ребенок сперва действует, потом думает, а взрослый сперва думает, потом действует.

Наши исследования позволяют нам набросать в самых общих чертах основную схему развития практической деятельности ребенка. Кратко рассмотрим эту схему. Если мы представим себе опыты с употреблением орудия в генетическом разрезе, то перед нами обнаружится примерно следующий ход развития этой деятельности. В младенческом возрасте, в 6 мес., как отмечают исследователи, появляется зародышевая форма будущего употребления орудий. Ребенок с помощью одного предмета воздействует на другой – операция, специфическая для человеческих рук и не встречающаяся у животных. Это еще не целевая операция, так как действие ребенка ни на что не направлено, но это уже орудие в себе, в объективном его значении, поскольку некий средний член вдвигается между ребенком и объектом его воздействия. В 10–12 мес. впервые наблюдается истинное употребление орудия примерно того типа, который обнаружен у обезьян.

Характерной чертой всего этого возраста является независимость практического действия от речи (шимпанзеподобный возраст). Однако существенное значение, по-нашему, имеет сопровождение деятельности ребенка лепетом, который в данном случае действительно носит характер эмоционального аккомпанемента.

Раннее детство характеризуется синкретическим объединением социализированной речи ребенка и его действия. Ребенок вместо прямого воздействия на предмет обращается с просьбами к экспериментатору, или пытается с помощью слова воздействовать на предмет, или, наконец, словами замещает реальный успех, изменяя задачу. Существенная черта всего возраста – синкретическое объединение социальной ситуации и физической ситуации в одно несистематизированное целое. Это синкретическое объединение следует понимать как в высшей степени важный генетический узел, который впервые приводит к установлению связи, пока еще неопределенной и смутной, между речевым и практическим мышлением.

В дошкольном возрасте речь ребенка уже приобрела новую форму, стала речью для себя, и весь возраст характеризуется синкретическим объединением эгоцентрической речи и практического действия. Речевое мышление в собственном смысле слова в процессе выполнения задачи встречается редко. Слова регулируют, направляют поведение, хотя ребенок произносит их не с этой целью. Здесь мы имеем как бы не во всех точках совпавшие друг с другом, еще несознательно и непланомерно, но уже объективно объединенные друг с другом две операции мышления.

В школьном возрасте, как мы видели, ребенок в области отвлеченного словесного мышления остается еще во власти вербального синкретизма, и отсюда, когда перед ним встает задача объединить в одно целое процессы внутренней речи и

процессы практического действия, возникает синкретическое объединение того и другого без господства внутренней речи над всей практической операцией.

Только в переходном возрасте в связи с возникновением речевого мышления в понятиях возможно решение задачи на словах и последующее выполнение ее в действиях, выполнение, подчиненное плану, руководимое единым намерением, направляемое волей, которая, как закон, определяет способ и характер действия.

Так постепенно прокладывается дорога к мышлению через речь, и в переходном возрасте мы замечаем с первого взгляда двойственную ситуацию: с одной стороны, подросток впервые овладевает совершенно оторванным от конкретных действий мышлением в понятиях, а с другой – именно благодаря мышлению в понятиях впервые создаются те специфические для человека высшие формы отношений между мышлением и действием, которые характеризуются сложным иерархическим синтезом одной и другой формы.

...До сих пор обычно односторонне представлялось значение речи для мышления, но не то, как речь из аморфной массы, выполняющей самые различные функции, под влиянием практического интеллекта, сопровождая его операции и закрепляя их постфактум, выковывает в себе интеллектуальную форму (суждение), дает снимок, слепок практического интеллекта, который лишь позже – в переходном возрасте – сам начинает управлять мышлением. Таким образом, в переходном возрасте завершается та смена ролей и взаимодействия речи и действенного мышления, которая начинается очень рано.

Если в раннем возрасте ведущей, господствующей функцией является практический интеллект и речь ребенка умна лишь постольку, поскольку она не оторвана от его практики, то сейчас практика ребенка становится в подчиненное положение по отношению к мышлению. В этом процессе мы можем проследить не только то, как мышление становится речевым, как практический интеллект переходит в речевой, но и то, как речь становится интеллектуальной через практическое действие.

Чем же отличается соотношение двух форм мышления в переходном возрасте от ближайшего к нему школьного возраста? В школьном возрасте решение задачи, требующей сложного применения орудий, возможно без внешней речи, путем внутренней речи, но при контроле ее восприятием, реальной ситуацией и реальным действием. Иначе, без наглядной ситуации и без наглядного действия в мыслях, это решение приводит к вербальному синкретизму. Только в переходном возрасте внутренняя речь, мышление в понятиях приводит к возможности нового синтеза, нового типа связи двух форм интеллекта. Только подросток без наглядной ситуации, в понятиях, может решить задачу практического мышления и затем перенести ее в план действия.

В виде общей формулы мы могли бы сказать, что в процессе наших исследований мы в состоянии проследить, как прокладывается дорога к интеллекту через речь. Но речь, для того чтобы стать дорогой к интеллекту, сама должна испытать формирующее воздействие интеллекта. Однако процесс возникновения планирующей функции речи из отражающей является только частным случаем общего закона возникновения регулирующих и осмысливающих процессов из процессов восприятия. Отражение с помощью речи (слепок в речи своих же

действий), возникновение речевых формул для последующих действий является основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов. Мы уже указывали на то, что все регулирующие механизмы организма построены на принципе самовосприятия собственных движений…

Мы потому так подробно остановились на развитии практической деятельности, что она связана с тремя главнейшими моментами всей психологии переходного возраста.

Первый момент заключается, как показал Пиаже, в следующем: весь школьный возраст заполнен тем, что ребенок переносит из плана действия в план словесного мышления операции, которыми он овладел на предшествующих ступенях. Мы видели, что это совершается с помощью интроспекции, отражения в сознании собственных процессов. Пиаже говорит, что осознать свою операцию – значит перевести ее из плана действия в план речевой. Усвоение какой-нибудь операции в вербальном отношении, по мнению Пиаже, воспроизводит перипетии, которые имели место при освоении той же операции в плане действия. Только даты будут различны, ритм останется аналогичным.

Таким образом, мы видим, что отражение собственной практики ребенка в плане речевого мышления приводит к глубокой диспропорции между практикой и мышлением у школьника. В плане практического действия он уже преодолел синкретизм и особенности эгоцентрического мышления. В плане словесном он еще находится во власти этих факторов, характеризующих примитивные формы мышления. Диспропорция выравнивается, и не только выравнивается, но становится снова диспропорцией обратного характера в переходном возрасте: вместе с образованием понятий мышление и его господство над практикой возрастают и поднимают тем самым практическое действие подростка на высшую ступень.

Второй момент заключается в том, что мы сталкиваемся здесь с чрезвычайно интересной проблемой связей между употреблением орудий и возникновением опосредованных процессов поведения. Мы видели, что сама практическая деятельность ребенка и подростка все более становится опосредованной с помощью речи и что внедрение речи в процессы практической деятельности означает в сущности переход этой деятельности от непосредственной, руководимой только восприятием ситуации, практической операции к опосредованному в словах процессу практического мышления. Человек овладевает своим поведением и подчиняет его известному плану через речь и с помощью речи.

Таким образом, практическая деятельность человека превращается в двояко опосредованную деятельность: с одной стороны, она опосредована орудиями в буквальном смысле слова, с другой – опосредована орудиями в переносном смысле слова, орудиями мышления, средствами, с помощью которых совершается интеллектуальная операция, она опосредована с помощью слов.

Наконец, третий интересующий нас момент, наиболее важный, заключается в тесной связи, существующей между этими развивающимися и сменяющими друг друга генетическими, синтетическими узлами мышления и практической деятельности и развитием трудовой деятельности подростка, который созревает для овладения высшими формами человеческого труда.

Борис Герасимович Ананьев (1907–1972)

Родился 1 августа 1907 года во Владикавказе в семье народного учителя. В 1924 году окончил среднюю школу во Владикавказе и поступил в Горский педагогический институт (ныне – Северо-Осетинский государственный университет), на общественно-экономическое отделение. С 1925 года, ещё обучаясь на II курсе этого отделения, начал научно-исследовательскую и педагогическую работу по психологии в качестве ассистента. В 1927 году в трудах Института была напечатана его первая экспериментально-психологическая работа. Вуз окончил досрочно, в 1927 году. Дипломную работу защитил в 1928 году и был направлен отборочной комиссией в аспирантуру по психологии.

С февраля 1929 года был зачислен аспирантом по психологии в Ленинградский институт мозга имени В. М. Бехтерева. Аспирантуру окончил так же досрочно в декабре 1930 года, и был оставлен при институте в качестве старшего научного сотрудника отдела психологии. В 1934 был назначен заведующим лабораторией психологии воспитания Института мозга, а в 1937 году – заведующим отделом психологии, в должности которого был до сентября 1943 года.

В 1937 году учёная степень кандидата наук была присуждена Ананьеву без защиты диссертации Учёным Советом Московского педагогического института. В феврале 1940 года защитил докторскую диссертацию, в декабре ВКВШ утвердил его в ученом звании профессора психологии.

С 1930 года работал в ряде педагогических вузов Ленинграда (Педагогический институт имени Покровского, Педагогический институт имени Крупской), С 1938 года – в Педагогическом институте имени Герцена, Ленинградском театральном институте и Ленинградском институте усовершенствования учителей.

Во время Великой Отечественной войны с июля по декабрь 1941 года вёл в Ленинграде работу по спецзаданию Ленштаба МПВО по противовоздушной маскировке. После эвакуации из Ленинграда первоначально в Казани, затем в Тбилиси вёл психопатологическую и восстановительную лечебную работу в неврологических госпиталях.

С ноября 1943 года вновь возвратился в Ленинград, где работал профессором психологии Педагогического института имени Герцена до 1947 года. В 1944 году выбран заведующим кафедрой психологии ЛГУ.

с 1951 по 1960 год являлся директором Ленинградского НИИ педагогики и одновременно заведующим кафедрой психологии (до 1953) и профессором на отделении психологии философского факультета в Ленинградском государственном университете.

Декан факультета психологии ЛГУ (1968–1972), член-корреспондент АПН РСФСР (1945), действительный член АПН СССР (1968).

Является последователем В. М. Бехтерева; тем не менее, его отношение к Бехтереву было довольно сложным: в период 1930–1950 гг., когда официальная психология не принимала рефлексологию Бехтерева, Ананьев дистанцировался

от рефлексологии, неоднократно подчёркивал, что не является учеником Бехтерева, и даже использовал термин «бехтеревщина». Аналогичный переворот Ананьев совершил и в отношении психологии: от полного отрицания психологии как науки до утверждения её в качестве центральной науки в рамках человекознания.

Работая на психологическом факультете ЛГУ, Ананьев предпринял попытку преодолеть раздробленность наук о человеке и создать системную модель человекознания, в которой были бы обобщены исследования различных наук о человеке как личности и индивидуальности. В его модели науки о человеке группируются в четыре раздела: 1) человек как биологический вид; 2) онтогенез и жизненный путь человека как индивида; 3) изучение человека как личности; 4) проблема человечества. Он выделял иерархически соподчинённые уровни организации человека: индивид, личность, индивидуальность. Он считал, что индивидуальность складывается на основе взаимосвязи особенностей человека как личности и как субъекта деятельности, которые обусловлены природными свойствами человека как индивида. Известен также своими трудами в области чувственного восприятия, а также возрастной и дифференциальной психологии, исследованиями по психологии общения, проблемами восстановления работоспособности раненых во время Великой Отечественной войны. Одним из первых в СССР Ананьев организовал психологическую службу на основе средней школы в Выборгском районе Ленинграда.

Его учениками были психологи А.А. Бодалёв, Л.М. Веккер, Л.А. Головей, Н.В. Крогиус, Н.А Логинова, Б.Ф. Ломов, Е.Ф. Рыбалко, А.Г. Ковалёв и др. Позднее некоторые из них сформировали самостоятельные научные концепции и создали собственные школы.

В работах Б.Г. Ананьева, выполненных в шестидесятые годы, были поставлены, сформулированы, разработаны многие методологические проблемы, имеющие принципиальное значение для отечественной психологической науки. Эти работы во многом определили последующее развитие психологии. Исследования Б.Г. Ананьева наглядно продемонстрировали преимущества комплексного, междисциплинарного подхода к проблеме человека, позволили психологии действительно стать наукой о человеке во всей его сложности и многогранности. Антропологизм как принцип построения психологической науки позволил по-иному взглянуть на сам предмет психологии, который в концепции Б.Г. Ананьева предстаёт как многоуровневая системная организация психики Рассмотрение психического в рамках ананьевского подхода позволило выйти за рамки психофизиологического параллелизма и, избежав редукционизма, «вписать» психику в «научную картину человека». Именно в этом видится методологическое значение работ Б.Г. Ананьева

Избранные психологические труды
О человеке как объекте и субъекте воспитания
Человек как предмет воспитания
(перспективы педагогической антропологии)

I

Почти сто лет назад К.Д. Ушинский создал свой труд «Человек как предмет воспитания», ставший одним из самых замечательных произведений русской и мировой педагогики. В связи с предстоящим столетием этого труда обширная библиография, несомненно, пополнится новыми историографическими и теоретико-критическими работами о его значении. Мне хотелось бы лишь обратить внимание на целесообразность некоторой аналогии между задачами, которые решались Ушинским в 60-х гг. XIX в., и задачами, которые следует решать в 60-х гг. XX в. В свое время эти задачи составили программу, изложенную в общих чертах в «Предисловии» к первому изданию книги «Человек как предмет воспитания». В ней есть своя сверхзадача, отраженная в подзаголовке книги («Опыт педагогической антропологии»).

Вспомним, что в «Предисловии» излагаются идеи о педагогике в широком и узком смыслах, связанных с определенным пониманием науки и искусства в сфере воспитания. Эти концепции многократно критически анализировались в советской педагогике и педагогической историографии; в тени, однако, оставалась приуроченность всего труда Ушинского именно к педагогике в широком смысле, названной им «педагогической антропологией». Возможно, что спорность, а для многих – ошибочность отождествления педагогики в «узком смысле» с искусством, скрывала от критиков главную задачу, решавшуюся в этом труде, – опыт построения педагогической антропологии. Для своего времени К.Д. Ушинский поставил и решил эту задачу – фундаментально, обобщив и систематизировав итоги важнейших наук о человеке, позволявших понять человека и как предмет воспитания. При этом он руководствовался положением, ставшим почти заповедью для последующих поколений педагогов: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [т. I, 1895, с. XV]. Однако нередко забывают, что познание человека как предмета воспитания есть результат развития ряда наук, которые Ушинский называл антропологическими. Заметим, что он имел в виду именно обширный круг антропологических наук, а не антропологию в узком смысле слова, ставшую, к сожалению, главным определением науки о человеке – биологическом виде. Для современной науки более широким определением человековедения в целом является, как можно думать, антропономия. В круг наук о человеке, по Ушинскому, входят «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека» [там же]. Из всей этой обширной группы

наук Ушинский особо выделил физиологию и психологию человека. Весьма примечательна следующая его мотивировка: «Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а еще более – на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке, и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которою уже воспользовалось воспитание» [там же, с. XXV]. Но дело не только в том, что из физиологии и психологии черпаются знания о тех возможностях, которые имеются в человеческой природе. Еще более важно то, что «воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных, По крайней мере на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология» [там же, с. XVII]. Эти науки являются для педагогики источником знаний о ресурсах и резервах человеческого развития и факторах, определяющих изменение человеческой природы. Вот почему ядром педагогической антропологии Ушинского явились именно итоги развития этих наук.

II

В наше время обобщение итогов развития антропологических наук применительно к познанию человека как предмета воспитания неизмеримо труднее. Одна из причин этого – необычайно возросший объем научных знаний о закономерностях нервно-психического развития человека. Достаточно сказать, что экспериментальный метод в психологии только еще складывался в 60-е гг. прошлого столетия. Психология в то время еще не была системой многих научных дисциплин, охватывающих разные связи человека с природой и обществом, техникой и культурой. Приложение психологии к педагогике в современных условиях фактически вовлекает почти все психологические дисциплины в дело воспитания и образования, так как закономерности индивидуально-психического развития выступают в форме процессов научения и усвоения исторически сложившихся знаний и норм деятельности, образования и преобразования личности. В статье «Педагогические приложения современной психологии» показано, что вся современная психология работает на педагогику, включая и те психологические дисциплины, которые в строгом смысле слова не являются для нее смежными (например, инженерная, космическая или медицинская психология). Не в меньшей степени подобная эволюция характерна и для физиологии человека. Эта мощная система наук обладает замечательным сводом знаний о пластичности человеческого организма и основных факторах, определяющих его жизнеспособность и работоспособность. Важнейшими из этих факторов, несомненно, являются тренировка функций и управление динамикой функциональных систем, так или иначе отражающих изменения среды обитания и ее структуры – самой жизнедеятельности. Несомненно, что и физиология также «работает на педагогику», способствуя решению основных проблем воспитуемости и обучаемости человека как сложнейшего целостного организма «с высочайшей саморегу-

ляцией» (И.П. Павлов). В 60-х гг. XX в. построение педагогической антропологии путем отбора и обработки данных только психологии и физиологии становится делом совершенно непосильным для одного ученого. Создание педагогической антропологии – дело исключительно сложное, так как связано с чрезвычайным расширением всей области человековедения, познания законов человеческого развития или антропологии. В современных условиях человек становится одной из самых общих и фундаментальных проблем все науки. Принципиально новые возможности научного изучения человека открылись с возникновением биофизики (включая молекулярную биофизику), биохимии и современного моделирования в. биологии. Кибернетический подход к изучению человека как сложнейшей саморегулирующейся и самонастраивающейся системы проложил пути математизации в области антропологии. Теперь уже невозможно представить себе эту область без физического, химического и математического изучения природы человека и его связей с окружающим миром. Как войдут результаты этого изучения в педагогическую антропологию XX в.? В какой мере новое научное знание ресурсов и резервов человеческого развития определяется успехами современного естествознания? На эти вопросы необходимо ответить на основе изучения если не ближайших, то более отдаленных, перспективных результатов применения современного естествознания в области антропологии. Несомненно, что высокая эффективность такого применения в области человековедения вообще будет означать и соответствующую эффективность использования его и для современной педагогической антропологии. Особо следует выделить кибернетический подход к различным проблемам педагогической антропологии. Успехи программированного обучения, изучение алгоритмов различных процессов усвоения знаний и навыков, формализация этих процессов и конструирование различных типов обучающих электронных устройств свидетельствуют о начале нового этапа в развитии методики и техники обучения. Кибернетический подход позволяет определить оптимальные режимы обучения, использовать обратные связи в этом процессе с наибольшим эффектом и повысить активность самих обучающихся. Но дело не только в этом. С помощью математической логики, теории информации и экспериментальной психологии кибернетика строит модели умственной деятельности, особенно соотношения в ней каналов связи, блоков отбора и переработки информации, оперативной и долговременной памяти, логических систем и механизмов обратных связей, посредством которых регулируется система действий. Моделирование умственной деятельности составляет специальный предмет психофизиологической бионики, которая охарактеризована нами в связи с новым этапом развития теории восприятия.

Психофизиологическая бионика может быть ориентирована как на прикладную, т. е. техническое воспроизведение тех или иных психофизиологических характеристик человека в соответствующих электронных устройствах, так и на теорию программированного обучения, а также основ моделирования процессов научения в различных обучающих устройствах. Сложный синтез наук в виде принципов моделирования умственной деятельности человека, несомненно, входит в современную педагогическую антропологию как одна из ее фундаментальных частей. Кибернетический подход не может ограничиваться

лишь умственной деятельностью человека. Разумеется, мы отвергаем положение некоторых теоретиков, отождествляющих умственную деятельность человека с ее кибернетической моделью, а тем более с ее автоматическими, машинными аналогами. Подобные ошибочные идентификации нами отвергаются отнюдь не потому, что кибернетическое моделирование противоречит интересам и принципам научного познания человека. Напротив, намечается возможность моделирования процессов поведения и взаимодействия индивидов в групповой деятельности, например работы операторов в сложных системах дистанционного управления машинами. Подобное социально-психологическое моделирование с широким использованием математических методов теории информации и связи, математической теории игр, экспериментальной психологии и нейродинамической типологии произведет коренные преобразования в нашем знании о возможностях управления индивидуальным развитием человека, его поведением в самом широком смысле слова. Надо сказать, что накоплен уже огромный экспериментальный материал по исследованию поведения в различных ситуациях, на разных уровнях развития филогенеза и онтогенеза, под влиянием различных факторов. Накопление этой гигантской массы экспериментальных данных позволило в последнее десятилетие применить различные методы обработки, с помощью которых создается своеобразная статистика поведения. Детерминизм и строгий анализ связей определенных фактов поведения с конкретными условиями жизни делают принципиально возможным выявить алгоритм процессов поведения и их приуроченность к определенным результатам внешних влияний и свойств человека. Это тем более возможно, что воспитание поведения всегда есть и научение определенным способам и нормам, процедурам и правилам регулирования действия. Воспитание, конечно, ни в коем случае не сводится к этим процессам научения нормам и процедурам поведения, но и невозможно без этих процессов, составляющих один из механизмов развития поведения человека. Думаем, что понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением. В сфере воспитания, очевидно, научение нормам и правилам поведения, руководство их усвоением и применением в жизни зависят от характера подкрепления действий и мотивации поведения.

Под влиянием сложной системы социальных связей, в которой осуществляется воспитание, научение приобретает определенный характер и достигает той или иной эффективности в зависимости от степени включения воспитанника в эту систему. Опосредованность научения целями, структурой и методами воспитания известна, но не менее известно и то, что ни один из первоначальных этапов воспитания – умственного, физического, нравственного и эстетического – не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий. В этом отношении весьма показательны многочисленные описания педагогического опыта воспитания детей в ясельном, дошкольном и младшем школьном возрасте (в связи с этим уместно отметить правомерность постановки Л.И. Божович вопроса о том, что способам устойчивого поведения надо учить ребенка принципиально так же, как его учат русскому языку или

арифметике). Такой опыт приучения детей к правильному, т. е. социально-нормированному, поведению свидетельствует о том, что научение или приучение к поведению определенного организованного и целенаправленного рода всегда составляет только один из механизмов воспитания и формирования личности.

Специфика нравственного развития и формирования личности, вновь подчеркнутая А.В. Веденовым, определяет своеобразие образования индивидуального опыта в сфере общественного поведения и социальных связей ребенка с окружающим миром. Учет этой специфики, конечно, обязателен и для экспериментального изучения поведения детей посредством поэтапного, пооперационного анализа, подобного тому, какой принят для изучения умственных действий или процесса усвоения знаний. Так, возможно воспроизвести порядок развертки актов поведения в определенных условиях и отобрать оптимальный вариант с тем или иным комплексом рациональных методов формирования поведения. Создание подобных моделей поведения и оптимальных режимов воспитания, вероятно, дело ближайшего будущего. Вместе с тем откроются новые перспективы более широкого применения естествознания, математики и кибернетики, а также современной автоматики и радиоэлектроники в педагогической антропологии. Проблема человека, в наше время перестала быть объектом исследования только тех наук, которые Ушинский включал в обширный круг антропологических наук. Математика, физика, химия, а вслед за ними и технические науки непосредственно занялись изучением человека в определенных отношениях. Интересно отметить, что технические науки «антропологизировались» прежде всего в двух направлениях. Одно из них, первоначально связанное с развитием радио и телевидения, сосредоточилось на исследовании и техническом воспроизведении процессов коммуникации, в том числе оптимальных условий приема и передачи информации по определенным каналам. На ряде современных понятий кибернетики и теории информации (например, понятий и терминов «шумы», «помехи», «каналы связи», «надежность») лежит печать техники связи. Именно передача и прием по каналам связи человеческой речи поставили фундаментальные проблемы теории коммуникации, впоследствии не ограничившиеся акустически-слуховым каналом и включившие в коммуникационные системы оптико-зрительные (телевизионные) средства в сочетании с акустико-слуховыми. Другое направление «антропологизации» технических наук связано с автоматическим регулированием машин и механизмов. Технический прогресс в наибольшей мере проявился в быстрых темпах развития средств автоматического регулирования. Благодаря этому в колоссальной мере возросла производительность оборудования, а управление производством получило новые неограниченные возможности. В новых условиях автоматизации производства существенно изменяются взаимоотношения человека и машины в единой системе («человек – машина»). Человек как важнейшее звено системы управления машинами и механизмами принимает сложнейшую информацию о ходе технологических процессов и состоянии механизмов, осуществляя управление системой определенных действий и движений (дозировочных, следящих и т. д.) посредством так называемых органов управления. Положение человека в области материального производства, конечно, изменялось неоднократно. Было время, когда физическая сила

человека была основным энергетическим фактором производства. По мере использования все более возрастающих по своей мощи источников энергии природного окружения на смену энергетическим функциям человека пришел технологический приоритет оперирования орудиями труда, инструментальной и ручной работой на станках. С развитием машин и оборудования со сложными системами, с автоматическим управлением технологические функции передаются техническим средствам, а человек корректирует и направляет их деятельность.

Эта регулирующе-контрольная функция человеческого труда автоматизируется с помощью кибернетических устройств, и, таким образом, вслед за автоматизацией физического труда приходит автоматизация труда умственного. В условиях капиталистического производства и буржуазного общества подобная тенденция технического прогресса усиливает безработицу и создает многие опасности для жизни трудящихся. В социалистическом обществе автоматизация производства составляет одно из главнейших условий повышения производительности труда и совершенствования системы управления всеми сферами производства, обслуживания и культуры. Социальные и моральные последствия технического прогресса при социализме работают на коммунизм и всестороннее развитие личности. Об этом необходимо сказать и в связи с рассматриваемым явлением «антропологизации» технических наук, поскольку оно отражает более общую тенденцию развития техники в социалистическом обществе. Эта тенденция правильно названа гуманизацией техники. В социалистическом обществе автоматизация производства и гуманизация техники составляют две стороны единого процесса. Человек как основная производительная сила общества, как субъект труда и созидатель ценностей становится объектом исследования в технических науках не только потому, что в любых системах автоматического регулирования он остается решающим звеном, но и потому, что при проектировании самых совершенных машин должны реализоваться критерии взаимосоответствия человека и машины. Таким образом, в технике коммуникации и автоматического регулирования производственных процессов, т. е. в сферах общения и труда, в двух решающих областях человеческой деятельности, произошла встреча технических и антропологических наук. Обе группы наук не только развиваются рядом, но и все более глубоко взаимопроникают друг в друга. К ним присоединяется еще одна новейшая область техники – вычислительная в широком смысле слова, включающая разнообразные электронно-вычислительные устройства, «думающие машины», автоматические средства экономического управления, планирования и учета, научного исследования и моделирования творческой деятельности человека. По поводу этой новейшей техники автоматизации умственного труда возникают споры, нередко схоластические, о том, заменят ли машины человеческий мозг. Подобные споры отвлекают от серьезнейшего смысла вторжения техники в сферу человеческого мышления. Человек не так давно вооружил свой глаз оптическими «орудиями», с помощью микроскопа и телескопа вышел на бескрайние просторы жизни и Вселенной. Человек создал акустические усилители слухового органа. Ранее были созданы «усилители» кинестезии и осязания. Ими практически явились все орудия труда, помощью которых человече-

ская рука стала универсальным органом труда, познания и общения. Так создавалась специфическая для человека система, которую Тодор Павлов назвал «органом-орудием». Органы восприятия человеком окружающего мира с помощью этих орудий (механических, оптических, акустических) составили специфический для человека аппарат чувственного познания. Именно чувственное познание в первую очередь совершенствовалось с помощью техники, создавшей и создающей сложнейшие усилители сенсорно-перцептивных способностей человека. Только с помощью современных кибернетических устройств стало возможным создание подобных усилителей для мыслительных способностей человека. В этом заключен серьезнейший смысл вычислительной техники.

Теперь технические науки входят в третью главнейшую сферу человеческой деятельности. Вслед за трудом (автоматизация производства) и общением (средства коммуникации) техника вплотную подошла к познанию, усиливая, таким образом, самые важные сущностные силы человека как субъекта труда, общения и познания. Вот почему необходимо сосредоточить внимание на новых связях, образовавшихся между техническими и антропологическими науками. Инициатива образования и укрепления этих связей принадлежит техническим наукам, которые стимулируют во многом развитие антропологических наук именно вследствие объективной тенденции гуманизации техники в нашем обществе. Не требует особых доказательств положение, что такого рода связь распространяется и на область педагогической антропологии. Человек как предмет воспитания, формирующийся под направленным воздействием общества, – это общественный индивид и, следовательно, субъект труда, общения и познания.

Активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии. Ни в каком возрасте, начиная с ясельного, ребенок не является бесформенным куском плоти и мозга, которому воспитание может придавать тот или иной вид. Ребенок или подросток является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, т. е. увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как проходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании. В каждом из этих видов деятельности складывается определенная система отношений человека к обществу, природе и к самому себе, развиваются те или иные способности. В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека. Эта характеристика человеческого развития в виде обучаемости, воспитуемости, способностей к развитию имеет для педагогики не меньшее значение, чем обученность, воспитанность, образованность человека в определенный момент воспитания, который можно было бы назвать педагогическим статусом и для установления которого имеются разнообразные диагностические средства.

Но с привлечением всех возможностей педагогической антропологии педагогика должна приобрести объективные средства научного прогнозирования,

соответствующего целям коммунистического воспитания, и, говоря словами А.С. Макаренко, «проектирования личности». Известно, что в его концепции ребенок и подросток рассматриваются не только как объекты, но и субъекты воспитания. Без преувеличения можно сказать, что А.С. Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность – переход воспитания в самовоспитание. Эта закономерность является одним из проявлений социальной детерминации индивидуально-психического развития человека, в котором взаимопереплетаются функции объекта и субъекта. Человек как объект общественных воздействий (не только направленных, но и ненаправленных, обстоятельств жизни и средств воспитания) становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе. Понятия субъекта и деятельности человека нельзя отделить друг от друга. Поэтому принципиальное значение имеет выделение основных видов деятельности, в которых образуются свойства человека как субъекта.

В советской психологии стало общепринятым деление человесческой деятельности на три основных формы: игру, учение и труд. Наиболее последовательно это деление представлено в «Основах общей психологии» С.Л. Рубинштейна. Эти виды деятельности рассматриваются им и как этапы индивидуального развития человека, формирования и развития сознания. Предложенная классификация основных видов деятельности носит поэтому ярко выраженный генетический характер. В процессе онтогенетического развития человека происходит смена ведущих видов деятельности, хотя возможны и такие состояния, даже отдельные переходные периоды, в которых противоречиво совмещаются вновь возникающие и «отмирающие» виды деятельности. Эти виды деятельности стали рассматриваться всеми нами как фундаментальные формы психологического развития человека, формирования его сознания и личности от рождения до зрелости.

Ранний онтогенез и эволюция психики маленького ребенка целиком связаны с развитием игры под руководством взрослых, в процессе которой закладываются элементы психической готовности к учению. В первые годы школьного обучения учение уже становится ведущей формой деятельности, но все же совмещается с некоторыми элементами игры. В процессе учения у детей и подростков постепенно формируется готовность к труду, который становится основным видом деятельности взрослого человека. Таким образом, игра и учение рассматриваются в качестве подготовительных к труду форм деятельности, в которых формируется индивидуальное сознание. Однако она охватывает по времени основные периоды роста, созревания и формирования личности. Что касается труда, то он фактически исключался из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности, поскольку весь этот длительный процесс выполнял функцию лишь подготовки к труду как основной формы деятельности взрослого человека.

Вместе с тем всегда подчеркивалось, что игра и учение сформировались как продукты развития труда, общественно-трудовой практики людей. Именно путем такого сопоставления двух планов развития – общественно-исторического и индивидуального – и строилось представление об определяющей роли труда в человеческом развитии. Практика, однако, ясно показала, что только в процессе

трудового обучения и выполнения посильного общественно полезного труда можно сформировать у детей готовность к труду. Перестройка дела образования во всех его звеньях подтвердила необходимость подготовки подрастающих поколений к жизни и всестороннего развития личности путем соединения обучения с трудом. Не менее любопытны в этом отношении и сдвиги в дошкольном воспитании. Дело не только в том, что в систему дошкольного воспитания введены элементы обучения и тем самым более непосредственно закладываются основы учебной деятельности, необходимые для школьного возраста. Правда, это тоже показательно, так как свидетельствует об ошибочности представления, будто развитие игры само по себе подготавливает ребенка к учению. Следовательно, как в отношении связей «учение – труд», так и связей «игра – учение» не подтвердилась гипотеза о том, что одна форма деятельности возникает из другой вследствие внутренних законов индивидуального развития. Больше того, оказалось, что не только учение должно быть более ранним в сочетании с игрой у дошкольников, но и труд в виде самообслуживания и простейших операций общественно полезной деятельности должен иметь место в детском саду.

Не менее важно, что и в отношении взрослых людей генетическая концепция деятельности показала свою недостаточность. Тесная связь современного труда с наукой и необходимость постоянного совершенствования не только профессионально-трудового мастерства, но и знаний самоочевидны. Жизнь показала, что не только учение должно соединиться с трудом, но и труд – с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста. Такая связь – общий закон развития людей в социалистическом обществе. Приходится отметить, что не так просто обстоит дело с игрой, которую многие специалисты в области детской психологии превратили в возрастную форму предметной деятельности, специфическую лишь для ребенка с первого года жизни до начала систематического учения, т. е. до «снятия» игры учением. Между тем игра как особая форма деятельности имеет свою историю развития, охватывающую все периоды человеческой жизни. В подростковом и юношеском, молодом и среднем, даже пожилом возрасте существуют разнообразные ее проявления и изменяющиеся виды «любительства» в области спорта, искусства, коллекционирования и т. д. Игровая деятельность взрослых людей составляет важную сторону их жизни, связанную с так называемым свободным временем. В этих условиях существуют такие тонкие переходы от труда к игре и учению, которые затрудняют какую-либо однозначную характеристику человеческой деятельности. Есть еще значительная сфера жизни людей, которая подчас обедняется вследствие какой-то странной фарисейской боязни. Эта сфера – развлечения, необходимые для отдыха и эмоционального развития человека. Думается, что все это составляет бесчисленные варианты игровой деятельности, необходимо включающейся в процесс жизни и развития людей. Как игра, так и учение – результат взаимосвязи общения и познания, а вместе с тем важные средства дальнейшей эволюции каждой из этих основных форм, соответствующих фундаментальным процессам общественного развития.

Познание и общение являются основными формами деятельности человека с самого начала формирования его личности, посредством которых осуществляется социальная детерминация многих сторон ее психического развития. Общение как межиндивидуальные связи и взаимодействия определяется, конечно, системой конкретных общественных отношений, в которые оно включено. Общение как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности всегда соотнесено с определенными, исторически сложившимися и социально необходимыми формами коммуникаций, регулируется нормами общественного поведения, морали. Именно поэтому практически невозможно отделить в структуре и динамике общения личное от общественного, провезти резкую грань между ними. Затруднительно также, несмотря на меняющийся индивидуальный состав различных коллективов и средств коммуникаций, полностью абстрагировать их от конкретных людей с их индивидуально-психическими особенностями. Дело в том, что общение – столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т. е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию, не ограничиваясь выразительными движениями. Регуляторами поведения в условиях общения становятся нравственно-эстетические оценки, социальная сущность которых общеизвестна. Вполне аналогичны связи индивидуального и социального в познании. Отражение объективного мира в образах и понятиях, в непосредственно чувственном и логическом знании есть индивидуальная познавательная деятельность каждого человека. Однако накопление и обобщение знаний происходит при обязательном регулирующем участии речи, которая вместе с тем является основным средством усвоения человеком исторически накопленных обобщенных и опосредствованных систем знаний, способов познания и методов деятельности.

Познание индивида и складывается путем соединения его жизненного опыта с системами знаний, существующих всегда в языковой форме и конкретных структурах общественного сознания, особенно науки и искусства. Можно сказать, что познание всегда представляет собой известное сочетание индивидуального и общественного сознания. Однако это не значит, что индивидуальное сознание сводится к познанию, ограничивается им. Индивидуальное сознание человека является результатом познания, общения и труда, их разнообразных конвергенции. Нет сомнения в том, что с самых ранних лет сознание выступает в качестве такого эффекта общения и познания.

Возможно ли, однако, что общение и познание, равно как игра и учение в раннем онтогенезе, порождают сознание индивида без всякого участия труда, хотя исторически именно трудом порождены любые другие виды человеческой деятельности и специфические черты общественного сознания? Нам представляется, что подобное исключение из общего закона человеческого развития не имеет места в индивидуальном развитии, в том числе и на ранних этапах онтогенеза, кроме, конечно, младенчества, когда, впрочем, еще и невозможно говорить

о сознании в собственном смысле слова. В раннем детстве и дошкольном возрасте движения опредмечиваются, становятся человеческими действиями с их речевой («второсигнальной») регуляцией и ориентировкой на исторически сложившиеся социальные эталоны. Не требует доказательств положение об особой, формирующей роли игры в психическом развитии ребенка. Однако эта роль не может и не должна маскировать процесс реальной жизни ребенка, который осуществляется не посредством игры, а посредством трудовых действий, хотя и весьма элементарных. Без этих действий ребенок практически не может удовлетворить ни одну из своих потребностей, разумеется, с того момента, когда взрослые прекращают кормить его с ложечки. Все действия так называемого самообслуживания (кормления, одевания и обувания, ухода за собой, своей комнатой и т. д.), участие в домашнем труде взрослых составляют важную сторону повседневной жизни ребенка в семье. Пренебрежительное отношение некоторых педагогов и психологов к этой стороне жизни ребенка основано на глубоко ошибочной посылке о «техническом» значении таких действий, якобы не оказывающих влияния на психическое развитие детей. Лишь в самое последнее время представители теории дошкольного воспитания стали разрабатывать методику трудового воспитания детей раннего возраста, но преимущественно в условиях яслей и детского сада, т. е. общественного воспитания.

Трудовое воспитание детей как в условиях общественного, так и семейного воспитания начинается с организации режима и образа жизни ребенка при активном его участии. Затем уже в специальных условиях общественного воспитания (детского сада, особенно школы) эта элементарная форма трудовой деятельности сочетается с разнообразной полезной работой, являющейся исключительно важным средством коммунистического воспитания подрастающих поколений. Лишь на основе постепенного накопления опыта трудовой деятельности и усвоения суммы научных знаний становится возможным переход (в юношеском возрасте) к производительному труду в собственном, экономическом смысле слова. Однако ни в коем случае нельзя полагать, что именно в этот период начинает свое развитие трудовая деятельность человека, если рассматривать это развитие онтогенетически. Очевидно, что такой подход имеет не только частное значение для понимания психического развития личности, но и общее значение для понимания трудоспособности человека. При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного осуществления тех или иных видов деятельности и для применения конкретных систем знаний, навыков и умений.

В совокупности этих свойств человека как субъекта труда и главной производительной силы общества важное место занимает трудоспособность. Изучение этого свойства имеет особое значение для определения внутренних факторов повышения производительности труда в результате автоматизации и комплексной механизации производственных процессов, а также совершенствования методов организации труда и всей экономики производства. Вместе с тем рост производительности труда определяется рядом других факторов: повышением квалификации и совершенствованием мастерства, общим повышением культурности и образованности кадров, коммунистическим отношением к труду, с которым связано превращение его в первую жизненную потребность. Эти факторы

составляют как бы внутренние условия прогресса производительности труда, так как они характеризуют развитие самого человека как субъекта труда и технического прогресса.

В связи с пониманием трудоспособности как синтеза функциональной работоспособности организма и его приспособленности к определенным условиям работы и к профессии особое значение имеет анализ профессионально-производственных факторов, составляющих основные требования к человеку, работающему в конкретных производственных условиях. Влияние этих факторов, особенно их комплекса, на функциональное состояние организма работающего человека является предметом изучения физиологии и гигиены труда, на основе которых строится врачебно-трудовая экспертиза. К числу основных профессионально-производственных факторов прежде всего относят физические напряжения, которые градуируются по определенной шкале. В свое время, когда еще лишь складывалась теория врачебно-трудовой экспертизы, на первом месте среди профессионально-производственных факторов было физическое или мышечное напряжение. Этому фактору соответствовало и ведущее для недавнего прошлого производства положение ручного труда в самых трудоемких операциях.

Без преувеличения можно сказать, что в этих условиях сам человек рассматривался как энергетический механизм, с точки зрения его приспособленности к выполнению энергетических функций в производственных процессах. Если физическое напряжение составляет ядро трудоспособности человека как «рабочей силы» или энергетического механизма, то «нервно-психическое напряжение» – такое же ядро трудоспособности человека как ведущего звена системы управления машинами. Это сопоставление является серьезным аргументом в пользу понимания трудоспособности человека как исторической категории. В этой связи отметим, что с дифференциацией и усложнением технических средств различные анализаторные системы человека как субъекта труда испытывают всевозрастающие нагрузки не только и не столько по интенсивности раздражений, сколько по задачам различения и ориентировки.

Такой подход является значительно более содержательным, нежели оценка трудоспособности по сохранившимся двигательным умениям и навыкам в форме действий самообслуживания. Но этот подход, строящийся посредством гипотезы возможных компенсаций, убеждает нас в универсальности механизма образования новых функциональных систем как общего механизма развития. Сохранность этого общего механизма развития и системы элементарных трудовых действий составляют две неразрывно взаимосвязанные стороны трудоспособности. Взаимодействия ее с конкретными объективными характеристиками условий и техники определенных видов труда образуют профессиональную трудоспособность, всегда соотносимую с требованиями и нормами профессиональной деятельности. Конечно, не следует забывать, что трудоспособность – категория историческая, видоизменяющаяся вместе с развитием производства и общественной организацией трудовых процессов.

По мере обобществления производительных сил, технического прогресса и повышения роли науки происходит стирание существенных различий между физическим и умственным трудом, глубокое изменение в самом человеке как

субъекте труда. Это значит, что возрастает и усложняется роль психической регуляции трудовых действий, более непосредственно раскрывается общий механизм развития человека в переключениях с одной деятельности на другую, в совмещении профессий и даже более далеких друг от друга видов деятельности (например, научно-технической и хозяйственной). Поэтому уже сейчас, по мере коренного изменения общественного развития труда, можно заметить существенное изменение всей совокупности признаков профессиональной трудоспособности, как это видно, например, в том, что диагностическая шкала мышечных усилий постепенно заменяется новой диагностической шкалой психофизических напряжений, общих для самых разнородных профессий. В дальнейшем эта тенденция должна усиливаться, что означает известное приближение профессиональной трудоспособности к общей. Вместе с тем в так называемые элементарные трудовые действия все более начинают входить наряду с физическими предметными действиями умственные; показателем общей трудоспособности оказываются определенные симптомы обучаемости и другие проявления общего механизма развития. Теперь мы имеем основания утверждать, что общая трудоспособность человека является продуктом его индивидуально-психического развития в конкретных социальных условиях, а вместе с тем и одной из самых постоянных характеристик человека как субъекта и личности. Это значит также, что ее образование происходит задолго до начала профессионального труда, а ее развитие не прекращается какой-либо конкретной систематической формой профессионального труда.

То, что общая трудоспособность во все периоды зрелости связана с конкретной профессиональной деятельностью, ни в какой мере не означает превращения ее в функцию профессионального труда в нашем обществе. Об этом свидетельствуют возрастающие возможности производственной деятельности, сочетающей в себе различные характеристики физического и умственного труда. Но эти возможности складываются не только благодаря изменению социальных условий и техники труда, но и в результате существенных изменений в системе.

Ведь с этим мнением связано и молчаливое признание того, что труд, создавший человека в процессе исторического развития общества, не играет роли в формировании индивидуальности и индивидуального сознания. В действительности труд постепенно и последовательно развивается от самых элементарных общих форм до сложных профессиональных и межпрофессиональных форм, охватывающих простейшие способы освоения ближайшей среды и коренные преобразования могучих сил природы. В процессе изменения основных видов деятельности человека формируются его характер и способности, общая одаренность и трудоспособность, вся совокупность его наличных ресурсов и потенциальных сил, резервов психического развития. Поэтому нам представляется, что человек есть формирующийся в процессе воспитания и собственной жизни в обществе субъект труда, общения и познания. В целостном педагого-антропологическом изучении этой проблемы должны занять свое место не только естествознание, математика и технические науки, объединенные физиологией и психологией, но и социология личности, гигиена и медицина в широком смысле слова.

Рассмотрение перспективных линий педагогической антропологии, связанных с этими науками, – задача будущего. Педагогическая антропология, конечно, не может ограничиться формированием человека как субъекта труда, общения и познания, всех других производных от них форм деятельности, в которых формируется сознание. Однако подход с марксистско-ленинских позиций к этой важнейшей стороне развития человека заслуживает особого внимания в связи с гигантским прогрессом технических средств, усиливающих трудоспособность, одаренность и коммуникационные возможности людей. Другой аспект педагогической антропологии, требующий объединения социологии, психофизиологии и медицины, связан с проблемами формирования человека как индивида, личности и индивидуальности. Цели коммунистического воспитания, особенно всестороннего развития, могут быть успешно осуществлены системой воспитания, соответствующей многообразию сущностных сил человека...

Проблемы педагогической антропологии

I

По мере прогрессивного развития психологии, физиологии и других наук о человеке возрастают возможности их педагогических приложений. Ближайшее будущее педагогики, безусловно, связано с расширяющимся включением в ее сферу этих приложений, особенно относящихся к использованию в целях коммунистического воспитания ресурсов и резервов человеческого развития. Дело в том, что многие дисциплины современной психологии и физиологии, а также смежных с ними биофизики, биохимии и генетики поведения концентрируются в двух проблемах, особо важных для педагогики. Одной из них является природа научения, его структуры, механизмов и факторов, посредством управления которыми возможно построение оптимальных режимов научения различным действиям.

Другой проблемой является формирование индивида; выявление закономерностей онтогенеза человека, объединяющих природу и историю под совокупным влиянием наследственности, обстоятельств жизни, воспитания и человеческой деятельности. Бесконечно возросли возможности педагогических приложений и других наук: антропологии, демографии, этнографии, социологии и т. д. К этим наукам, изучающим человека, ныне присоединились физико-математические и технические науки. Педагогические последствия их своеобразной «антропологизации» уже включаются в обиход народного образования в виде фундаментальных основ программированного обучения и разнообразных обучающих машин.

II

С превращением человека в одну из генеральных проблем всей современной науки и расширением фронта ее педагогических приложений создается новая ситуация развития и для самой педагогики, весьма благоприятствующая ее прогрессу и повышению практической эффективности. Однако существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации: поток крайне разнородной научной информации уже сейчас превышает возможность ее своевременной переработки; некоторые из педагогических приложений гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания; возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению, обусловленная прогрессирующей дифференциацией отдельных наук о человеке. Преодолеть такие

тенденции возможно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений разных наук в системе самой педагогики.

В современных условиях преобразуется и структура педагогики, дополняемая и расширяемая рядом пограничных с другими науками дисциплин, одной из которых является педагогическая антропология, заложенная К.Д. Ушинским столетие назад, но не получившая в свое время по ряду причин надлежащего развития. Благодаря современному уровню отдельных наук о человеке и марксистской теории воспитания педагогическая антропология может решать труднейшую, но вместе с тем особенно важную для педагогики проблему структуры развития человека, взаимосвязей в этой структуре между ее отдельными сторонами (умственной, физической, нравственной и т. д.), на которые ориентированы и соответствующие компоненты системы коммунистического воспитания.

Для достижения высокой эффективности воспитательно-образовательных воздействий на все стороны процесса формирования человека педагогика должна располагать научными данными именно об этих взаимосвязях и оптимальных сочетаниях между физическим, умственным, нравственным и другими сторонами этого единого процесса развития. Путем сопоставления уже имеющихся знаний и простой суммами психологических и физиологических данных нельзя получить комплексной синтетической характеристики развития, хотя современные психология и физиология весьма сблизились и все более объединяются принципами материалистического монизма. Общеизвестно, что современная психология достигла значительных успехов в изучении законов умственного развития ребенка, формирования его мышления и интеллектуальных операций. В ходе исследования ориентировочной деятельности и поведения психология довольно глубоко проникает в сенсомоторные процессы и связанные с ними биохимические и вегетативные сдвиги. Однако все эти реакции общесоматического характера для экспериментальной психологии имеют лишь значение индикаторов той или иной психической регуляции актов поведения и рефлекторных механизмов умственной деятельности. В свою очередь, нейрофизиология все чаще обращается к изучению мозговых механизмов умственной деятельности, но при этом не выходит за границы общей физиологии, изучающей процессы жизнедеятельности и нервно-гуморальную регуляцию этих процессов.

III

Вследствие создавшегося положения разработка проблемы взаимосвязи между воспитанием и развитием сосредоточилась преимущественно на изучении однородных гомогенных связей между определенной частью воспитания и определенной стороной развития детей. Такими являются взаимосвязи между умственным воспитанием и обучением, с одной стороны, и умственным развитием, с другой; гигиенически организованным режимом жизни и физическим воспитанием, с одной стороны, и физическим развитием, с другой; педагогически организованным образом жизни и нравственным воспитанием, с одной стороны, нравственным развитием, в том числе формированием привычек общественного поведения, мотивации учения и труда, черт характера, с другой.

Эти гомогенные связи исключительно важны для управления общим ходом процессов воспитания и развития. Поэтому понятен интерес к более полным

характеристикам таких гомогенных связей между отдельными частями воспитания и отдельными сторонами развития детей и подростков, особенно между обучением основам наук и умственным развитием школьника. Однако в ходе изучения гомогенных связей обнаруживается ряд ограничений, которые накладываются на них действием внутренних взаимозависимостей между отдельными сторонами самого развития. К тому же последующие циклы развития лишь частично детерминируются гомогенными связями по типу описанной Л.С. Выготским «зоны ближайшего развития» интеллекта, складывающейся под влиянием умственного воспитания. Другие типы эффектов воспитания носят более целостный характер, распространяются на большую длительность времени и проявляются в структурных изменениях личности. Но именно эти более отдаленные и вместе с тем более мощные эффекты воспитания осуществляются благодаря внутренним связям в самом развитии ребенка. Надо полагать, что в ближайшем будущем с помощью педагогической антропологии будет достаточно обеспечено изучение внутренних взаимосвязей между основными сторонами развития ребенка и тогда выступит во всем своем исключительном значении другой род зависимостей между частями воспитания и отдельными сторонами развития – разнородных, перекрестных гетерогенных связей.

Данные о таких связях получались до сих пор косвенным путем и обычно не обрабатывались современными методами корреляционного и факторного анализа. Однако и при недостаточном совершенстве методов получены достоверные факты о существовании подобных перекрестных связей между разнородными компонентами воспитания и развития. Первую группу подобных фактов представляют данные возрастной физиологии, детской психологии, педиатрии и педагогики о влиянии умственного воспитания на физическое развитие ребенка, особенно значительное на самых ранних этапах. Так, например, сенсорное воспитание как первоначальное средство умственного воспитания, обеспечивая своевременное формирование сенсорных функций и перцептивных действий, способствует вместе с тем нормальному ходу созревания общемоторных и артикуляционных механизмов, общей стабилизации внутренней среды организма ребенка.

За последние годы весьма значительно расширились наши знания о влиянии своевременного и нормального развития речи на общее состояние здоровья и потенциалы физического развития детей. В общем то, что относится к гетерогенной зависимости физического развития от умственного воспитания в раннем и дошкольном возрастах, свидетельствует о. высокой полезности этих связей, о психогигиенической ценности умственного воспитания для физического развития ребенка. Вторую группу фактов составляют данные, относящиеся к школьным возрастам; эти данные более противоречивы и свидетельствуют о постепенном усложнении гетерогенных зависимостей физического развития от умственного воспитания. С одной стороны, возрастает положительное значение таких зависимостей вследствие усиливающейся второсигнальной регуляции многих жизненных функций. К этим же положительным влияниям следует отнести психогигиенический эффект умственной активности, оказывающей разносторонние воздействия на организацию движений и синхронизацию ритмов различных процессов.

Наконец, следует отметить особо важное значение усвоения школьниками анатомо-физиологических и гигиенических знаний для осознания собственной жизнедеятельности и поведения своего тела, которое становится таким образом объектом воли и сознания человека. С другой стороны, характерная для современного образования чрезмерная насыщенность учебным материалом и многократно умножающиеся массы информации, нередко превышающие наличные интеллектуальные силы учащихся, приводят к общеизвестным тяжелым явлениям учебной перегрузки, являющейся своего рода хроническим заболеванием школы.

Отрицательные последствия этого дефекта умственного образования сказываются не только в сфере умственного развития школьников, в том числе и в виде умственного утомления, но и в сфере физического развития, что опасно для общего состояния здоровья. Одним из таких отрицательных последствий является нарушение нейродинамического баланса и некоторая диспропорция в созревании различных систем.

Под влиянием интеллектуальных перегрузок и сопровождающих их аффективных реакций возникают состояния, которые характеризуются комплексом неспецифических реакций напряжения, в том числе со стороны сердечно-сосудистой системы. Учащение таких стрессоподобных состояний является одной из причин более ранних сроков появления гипертонической болезни, неврозов сердца и т. д. Известно, что умственное развитие зависит от физического воспитания в различных направлениях. Именно это знание лежит в основе прогресса физического воспитания и спорта в общей системе воспитания, школьной гигиены и оздоровительной практики как совместного достижения медицины и педагогики.

IV

Многообразие гомогенных и гетерогенных взаимосвязей между воспитанием и развитием, сочетание этих взаимосвязей в общей структуре развития – такова первая из проблем педагогической антропологии, заслуживающая комплексного изучения. Вторая проблема, к рассмотрению которой мы переходим, носит более частный и специальный характер. Речь идет о соотношении между учением и созреванием в процессе развития. Это классическая проблема возрастной психофизиологии и педагогической антропологии. Однако по ряду исторических обстоятельств оказалось, что изучение созревания психофизиологических функций зашло в теоретический тупик вследствие распространения спекулятивных концепций и биологизации психического развития человека.

В советской психологии и педагогике центром исследования стал самый процесс учения в конкретно-исторических условиях обучения, усвоения содержания, и вопрос об эффективности применения методов умственного образования. Несомненно, что такой подход обеспечил серьезное продвижение в изучении социальной детерминации умственного развития детей. Законы этого развития впервые стали раскрываться как существенные моменты исторического развития человеческой культуры/Достижения в этой области, связанные со школой Л. С Выготского, общеизвестны. Усвоение детьми исторически сложившегося общественного опыта, знаний, операций и эталонов функционального развития осуществляется согласно этой точке зрения благодаря образованию функциональных систем.

Но в каком отношении находится формирование интеллекта в процессе учения к созреванию? В каком отношении находится созревание функций к созреванию структуры? На эти вопросы мы вряд ли можем получить ответ, так как психическое развитие ребенка стало почти полностью связываться лишь с созреванием нервных функций (особенно условно-рефлекторных); еще несколько десятилетий назад укоренилось представление о том, что морфогенез мозга ребенка завершается в первые годы жизни. Из этого представления исходило положение, что, следовательно, умственный прогресс ребенка целиком обусловлен лишь самим процессом интенсивного учения. В нашей литературе крайне сократилось число описаний влияния общесоматического и полового созревания на психическую эволюцию ребенка именно потому, что к началу обучения якобы завершается морфогенез головного мозга, особенно его подкорковых образований. Предполагалось, что подкорковые образования созревают если не в эмбриональный период, то в самые первые годы жизни ребенка.

Вообще проблема созревания головного мозга в детском и подростковом возрастах стала трактоваться преимущественно как проблема созревания функций. Что касается структуры коры и подкорковых образований, созревание которых уже якобы завершилось, то допускалась довольно легкая управляемость ею с помощью временных связей или функциональных систем. Принцип единства структуры и динамики предстает перед нами в сильно деформированном виде, как только мы переходим от анализа общесоматического и полового созревания к нервнопсихическому.

Обратимся к новейшим данным советской морфологии головного мозга, которая более четверти века сосредоточивает свои усилия на изучении онтогенеза. Имеются фундаментальные доказательства того, что подкорковые образования растут и развиваются вплоть до взрослого состояния человека. Имеет место, следовательно, длительный процесс морфогенеза механизмов, через который организуются интроцептивные сигналы и осуществляется церебральная настройка внутренней среды. Созревание одного из основных субстратов органических потребностей и элементарных эмоций охватывает ряд фаз детства и отрочества. Поэтому не следует переоценивать стабильность этих механизмов у ребенка. Рост и созревание коры головного мозга происходит на протяжении всего детства и отрочества, вплоть до взрослого состояния, но гетерохронно по различным полям, областям и межобластным структурам.

Темпы созревания различных мозговых структур в различные периоды жизни постепенно замедляются, но именно при этом замедлении завершается морфогенез наиболее сложных субстратов нервно-психической деятельности. Так, например, морфогенез различных полей височной (преимущественно слуховой) зоны в общем завершается к семи годам, когда она по величине поверхности приближается к величине поверхности взрослого мозга. Но вместе с тем филогенетически новые поля (44 и 45) лобной области, имеющие преимущественное отношение к речедвигательному анализатору, по данным Е.П. Кононовой [1965], дифференцируются на более поздних этапах развития. Еще более показательны данные Н.С. Преображенской [1962] о росте поверхности коры затылочной (преимущественно зрительной) области. К двум годам жизни величина

этой поверхности уже достигает 71,5% величины поверхности взрослого состояния, к семи годам – 83,5% взрослого состояния, затем темпы роста замедляются, но все же рост продолжается до взрослого состояния.

Установлено, что более новые в филогенетическом отношении поля затылочной области достигают соотношений, характерных для развитого, взрослого мозга в более поздние сроки постнатального детства. Сопоставление данных Н.С. Преображенской об онтогенезе мозговой зрительной структуры и Е.Ф. Рыбалко [1964] (из нашей лаборатории) об онтогенезе зрительных функций приводит к выводу, что имеется определенная общность законов их созревания. Экспериментально-психологические исследования Е. Ф. Рыбалко показали, что гетерохронность созревания функций пространственного видения проявляется в различных темпах и сроках их развития. Острота зрения у большинства детей уже к семи годам достигает уровня нормальной остроты зрения взрослого человека, между тем поле зрения по объему к этому времени составляет 80% от общих размеров поля зрения взрослого. Что же касается глазомерной функции, то она находится на начальной стадии; линейный глазомер семилетнего ребенка в семь раз менее точен по сравнению со взрослым. Более интенсивный рост этой функции начинается с десяти лет и позже. Вообще замечено, что наиболее значительные изменения величины поля зрения, остроты зрения и линейного глазомера происходят в два периода: 10–11 и 14–15 лет, когда имеет место какая-то оптимальная конвергенция факторов созревания и учения. Несомненно, что функциональное созревание зрительных механизмов соответствует объективному ходу созревания структуры затылочной области, отмеченному ранее.

Благодаря исследованиям С.Б. Дзугаевой [1965, 1975] мы теперь знаем последовательность роста и созревания проводящих путей. Первым из них складывается комплекс проекционных путей, затем – комиссуральных и позже всех – ассоциационных, причем созревание последних происходит вплоть до взрослого состояния. Для последующего изложения важно подчеркнуть новый онтогенетический подход к комиссуральным связям, объединяющим оба полушария головного мозга.

Главнейший комплекс этих связей – мозолистое тело, согласно новейшим данным, в возрасте семи лет и позднее заметно увеличивается в объеме. Рельеф его в постнатальном детстве усложняется из-за интенсивного роста концентрированных пучков, направляющихся к лобным, затылочным и височным долям обоих полушарий. Все это свидетельствует о более позднем и более длительном, чем думали раньше, процессе созревания механизмов, обеспечивающих парную сопряженную деятельность обоих полушарий и единство мозговой структуры. В связи с этим, вероятно, находится неустойчивость и даже хрупкость механизмов передачи импульсов из одного полушария в другое и сложность интеграции, синтеза связей в мозгу ребенка. Есть еще одна закономерность созревания мозговых структур и проводящих путей, особенно проекционных и ассоциационных,– постепенное увеличение различий между ними за счет возрастания явления структурной асимметрии между важнейшими отделами обоих полушарий и связанных с ними проводящих путей.

Таким образом, в ходе онтогенетического развития мозговых структур обнаружена та же самая закономерность, которая известна из онтогенетического хода развития различных мозговых функций, а именно постепенное возрастание функциональной асимметрии в онтогенезе моторики, речи и сенсорных процессов человека. V Сравнительно давно известны факты-усиления, функциональной асимметрий в развитии рабочих движений рук Двигательному правшеству и левшеству, связанным соответственно с доминированием левого и правого полушарий, посвящены тысячи работ, выяснивших влияние различных факторов наследственности, среды, подражания, обучения на закрепление двигательных асимметрий. Бесспорно, особое место в ряду этих факторов занимает обучение, а именно стандарты обучения письму, счету, рисованию, черчению и другим графическим действиям., праворукая ориентация всех-эталонов и орудий деятельности, построение любой оптической сигнализации и системы знаков в строго определенной системе отсчета (слева направо), что приводит и к определенной системе организации движений глаз при чтении текстов, рисунков, показаний приборов и т. д. Иначе говоря, двигательное правшество оказывается в какой-то мере и сенсорным, во всяком случае в процессах зрительно-моторной координации. Известно, что праворукость как определенным образом ориентированная система движений усваивается и врожденными левшами, хотя в ряде случаев такая переделка не остается бесследной и сопровождается невротическими сдвигами.

Вопрос о целесообразности принудительного формирования двигательного правшества у левшей и амбидекстров в настоящее время вновь оживленно обсуждается в отечественной и зарубежной медико-педагогической литературе. Следует отметить, что экспериментальные исследования многих ученых (см.: Гезел [Gesell, 1945], Пейпер [1962], Ярмоленко [1929], Тамуриди [1928]), а также сотрудников нашей лаборатории показали, что до конца первого года жизни продолжается неустойчивое однорукое манипулирование (то левой, то правой рукой) с постепенным переходом к праворукости (в период с 2,5 до 4 лет). На основании этих данных можно установить, что психомоторное развитие, несмотря на наследственное предрасположение к правшеству и левшеству, начинается с неустойчивой симметрии двигательных функций обеих рук, а затем переходит к неустойчивой асимметрии, лишь позже фиксируясь в определенной позиции правшества. Наряду с этим усилением доминантности левого полушария в регулировании психомоторных функций общеизвестным фактом стало усиливающееся с момента речевого развития ребенка доминирование левого полушария в осуществлении речедвигательных функций. Возрастание по мере созревания функциональных асимметрий в области психомоторики и речи можно было поэтому рассматривать как индикатор нервно-психического созревания, обусловленного доминантностью левого полушария, специфической для развития человека.

Отметим, кстати, что один из основателей кибернетики – Норберт Винер весьма пессимистически расценивал будущее человеческого мозга именно потому, что доминантность левого полушария представлялась ему абсолютной и свидетельствовала о том, что человечество сошло с благодетельного пути антропоморфоза и вступило на путь специализации, который может привести лишь к

вырождению. Н. Винер был убежден, что гигантские массы сигналов и информации принимаются, перерабатываются современным человеком лишь половиной мозга, т. е. левым полушарием, в то время как миллиарды корковых клеток правого полушария не принимают участия в титаническом умственном труде современного человека.

Надо сказать, что беспокойство Н. Винера не лишено основания, так как не столько психомоторная, сколько речевая нагрузка на левое полушарие у правшей, т. е. большинства людей, становится чрезмерной. Тот факт, что и мышление людей все более вербализуется и оперирует многими разнородными знаковыми системами, также свидетельствует об одностороннем использовании ресурсов головного мозга, главным образом ресурсов левого полушария. Кстати отметим, что оригинальные морфологические опыты С.Д. Хоружей [1961] обнаружили, что у школьников умственное утомление после различных трудных для них учебных действий возникает ввиду перегрузки именно левого полушария, диагностируемого специальными методами. Н. Винер сказал бы в этом случае, что и школьное обучение лежит тяжелым грузом на том же самом левом полушарии, абсолютное превосходство которого может стать источником глубокого кризиса органического развития человека в будущем.

К счастью для человечества, головной мозг характеризуется не только моторной работой и речью, но прежде всего сенсорной работой. Головной мозг – прежде всего целостный комплекс анализаторов, связанных с большими полушариями не только контралатеральными, но и ипселатеральными проекционными путями. Следовательно, оба полушария принимают и обрабатывают сенсорную информацию, хотя и неравномерно в силу законов взаимной индукции нервных процессов. К тому же дублирующим механизмом передачи сигналов в оба полушария являются комиссуральные пути. Поэтому сенсорное развитие, тесно связанное с моторным, все же развертывается по иным путям.

Явления функциональных асимметрий в сенсорном развитии глубоко своеобразны. Более 20 лет в нашей лаборатории ведется их изучение многими методами, включая различные модификации условных рефлексов и электрофизиологические. Впервые были изучены не только зрительные и осязательные, но и другие функциональные асимметрии, в том числе обонятельные и вибрационные. Эти явления прослежены с первых лет жизни ребенка до глубокой старости, причем в разных деятельностях. Установлено, что на первом году жизни работа всех парных рецепторов (обоих глаз, ушей и т. д.) более или менее симметрична. Начиная со второго полугодия отмечается переход от неустойчивой симметрии к неустойчивой асимметрии, но без какого-либо преобладания лишь одной из сторон. В преддошкольном и дошкольном возрастах постепенно усиливаются и развертываются различные виды функциональных асимметрий. Однако эти асимметрии подвижны и сменяют друг друга, не образуя прочного стереотипа. В школьных возрастах положение меняется в отношении функций, включенных в системы зрительно-моторной координации. Усвоенная с образованием навыков письма и чтения, система нашего отсчета (слева направо) переносится на чтение и построение рисунка, а затем и чертежа.

Взрослый человек использует этот стереотип при слежении за движущимся объектом, при считывании показаний на индикационных устройствах и т. д. Тем не менее во всех школьных возрастах, характеризуемых ростом сенсорных асимметрий, не обнаружено того глобального правшества, которое характерно для психомоторики и речи. Напротив, парадоксальное явление соразмерного развития правшества и левшества в различных функциях (даже одной модальности) оказалось нормой развития. Так, например, в семилетнем возрасте чаще всего совмещаются: симметрия остроты зрения обоих глаз, левшество в бинокулярном поле зрения, правшество в линейном глазомере. В десятилетнем возрасте правои левостороннее доминирование в поле зрения встречается одинаково часто, но в линейном глазомере учащаются случаи левшества. В 14–15 лет снова происходит смена доминантности в каждой из этих функций. Вследствие подобного уравновешивания противоречивых асимметрий по нейродинамическим законам взаимной индукции в обоих полушариях головного мозга вновь возникает симметрия на более высоких, чем в раннем детстве, уровнях, что способствует пластичной организации сенсомоторных актов. Интересно отметить, что в силу сенсорной регуляции двигательных актов и в них начинает расшатываться становящееся чрезмерным, правшество, особенно в связи с обучением ручному труду, гимнастике, игре на музыкальных инструментах. Так, например, обнаружено, что в III классе школы сравнительно со II и I у детей точность движений левой руки почти в три раза больше величин, характеризующих точность движений правой руки.

Имеет место преодоление отставания левой руки от правой и относительное сглаживание различий в кинестезии обеих рук, относящихся к статическому и динамическому напряжению. Во всех подобных случаях, как установлено, действует общий механизм перестройки взаимных отношений между обоими полушариями головного мозга. Последовательность таких перестроек является одновременно и индикатором нервно-психического созревания, и эффектом обучения. В свете этого механизма можно понять обнаруженное Б.И. Хачапуридзе (из школы Д.Н. Узнадзе) трехкратное чередование сенсорных симметрии и асимметрии. Описанная им схема сенсорного развития с 4 до 16 лет включает шесть периодов, в которых все четные являются периодами симметрии, а нечетные – асимметрии. Подобная смена состояний парной работы больших полушарий есть индикатор созревания, в той или иной, мере управляемого обучением при условии своевременности его воздействия на созревание новых механизмов [Б.И. Хачапуридзе, 1962].

В настоящее время нельзя отрицать существования известных оптимумов нервно-психического созревания, т. е. сенситивных периодов развития в их отношении к обучению. Сосредоточение до настоящего времени психологических исследований на сложных структурах (психических процессах, например, логического мышления или произвольного запоминания) и нейрофизиологических– на исследовании условнорефлекторных и особенно второсигнальных реакций оставило в стороне закономерности созревания и связанные с их отношением к обучению сенситивные состояния.

V

Обе эти характеристики развития касаются действительно лишь самых общих и элементарных функций нервно-психического, полового и общесоматического развития, созревание которых является важным механизмом формирования психики ребенка в процессе, воспитания. Ранее допускалось, что оптимумы развития вследствие созревания представляют как бы тотальное повышение чувствительности к внешним воздействиям и всеобщую готовность к формированию действий. Вслед за этим наступают, согласно такой точке зрения, тотальная невосприимчивость и снижение активкости. Чередование сенситивности и асенситивности, согласно такой концепции, детерминирует повышение и понижение успешности учения. Такая точка зрения не только биологизировала процесс развития ребенка, но и приводила к игнорированию роли активности педагога в учебном процессе.

Эта концепция метафизически толковала имевшиеся и в прошлом факты противоречивого совмещения сенситивности и асенситивности разных явлений созревания функций на одной и той же стадии развития. Тенденциозное игнорирование таких фактов определялось реакционными взглядами на природу развития и возможности воспитания. В современной педагогической антропологии сенситивные состояния развития можно определить как временные комплексные характеристики совместимых, коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту ходом обучения. Изменения, например, в общей мере сенситивности зрительных функций по отношению к зрительным нагрузкам в процессе учения можно проиллюстрировать интересным фактом, обнаруженным Е.Ф. Рыбалко в нашей лаборатории. Наиболее слабая степень корреляционной связи между разными зрительными функциями наблюдается у детей 7–8 лет, а у детей 9–10 лет обнаруживается сильная степень корреляционной связи между некоторыми из них. В дальнейшем эти связи ослабляются, положительные сменяются отрицательными и т. д. Это указывает на возрастающее несоответствие между обучением и развитием, причудливое сочетание перегрузок и недогрузок разных функций в процессе обучения из-за недостаточного учета закономерностей созревания.

VI

В заключение рассмотрим кратко третью проблему, еще более частную и специальную, чем первые две, – проблему акселераций развития подрастающих поколений в современных условиях. Ускоряющийся научно-технический и общекультурный прогресс человечества, демократизация образования благодаря успехам мировой социалистической системы и ее влиянию на политическое, экономическое и духовное развитие освободившихся от колониального рабства народов обусловливают необычайно расширившиеся возможности умственной эволюции подрастающего поколения. В этих условиях акселерация умственного развития современных детей становится самым приметным явлением их психической эволюции.

Изучением этого явления много занимаются в современной, особенно зарубежной, психологии и педагогике. Сравнение круга представлений детей в

конце прошлого века, начале нынешнего и в текущем десятилетии, сопоставление индексов умственного развития и всевозрастающей умственной активности современных детей под влиянием массовых средств коммуникации (радио, телевидения и др.) – все это дает основание считать ускорение темпов умственного развития детей в современных условиях важным феноменом, по отношению к которому должна быть определена известная стратегия воспитания. Вместе с тем на почве педагогической антропологии целесообразно проблему акселерации умственного развития объединить с проблемой акселерации физического развития детей, разрабатываемой современной антропологией и медициной. Исследования многих ученых в СССР, Болгарии, ГДР, Польше, Чехословакии, США, Японии, Великобритании, Скандинавских странах показывают на сравнительно-антропометрическом материале, собранном за многие десятилетия, значительные сдвиги в структуре физического развития детей и подростков. Эти сдвиги свидетельствуют о том, что ускоряющийся рост материальных и духовных средств цивилизации, хотя и весьма неравномерно в условиях современного капитализма, направляет общую совокупность факторов (социальных, биотических и абиотических) на более интенсивное воздействие в отношении разных механизмов развития подрастающего поколения.

Обобщение многих данных антропологии и медицины нашей сотрудницей Т. В. Карсаевской [1965] позволяет выделить наиболее важные проявления акселерации физического развития. Так, например, вес детей в 1 год стал больше, чем в предшествующие десятилетия; удвоение веса в настоящее время отмечается в 4–5 мес. вместо 6 мес. по прежним педиатрическим стандартам. Эпохальная тенденция увеличения веса и роста характеризуется ускорением по сравнению с 1880 г. на 18 месяцев. Средний 5,5-летний ребенок нашего времени имеет сейчас приблизительно такой же вес и рост, как 7-летний в 1880 г. Отмечаются более ранние сроки прорезывания молочных и остальных зубов, окостенения скелета и ускорения моментов окончания роста, а также параллелизм в акселерации общего роста, веса, объема груди, формы головы и т. д.

Акселерация общесоматического развития детей детерминируется многими факторами, но среди них решающее значение имеют изменившаяся структура питания, улучшение гигиенических условий и профилактических средств, учет конституционально-генетических компонентов развития в оздоровительной практике. Лишь через действие этих факторов допускается влияние акселерации на умственное развитие, поскольку оно связано с интенсификацией корковых функций как регуляторов и физического созревания. Акселерация общесоматического развития влияет на изменение темпов и характера полового созревания, определяясь ими в периоды отрочества и юности. Однако крупные сдвиги в темпах полового созревания трудно объяснить лишь этими прямыми связями с общесоматическим созреванием и преимущественным действием ранее упомянутых факторов. В самом деле, их недостаточно для объяснения значительно более раннего начала первых менструаций и более раннего перекреста веса и роста мальчиков и девочек, т. е. общего ускорения полового диморфизма в развитии... ...Можно ли объяснить явление акселерации полевого созревания лишь акселерацией общесоматического развития и сдвигами метаболизма? Вряд

ли, так как изменения в системе нейрогуморальной регуляции полового созревания несомненно влияют на его темпы и характер. Поэтому можно допустить, что акселерация умственного и вообще психического развития является одним из факторов акселерации полового созревания.

Такое предположение соответствует концепции акад. И. И. Шмальгаузена [1942] о соотношении внутреннего и внешнего кольца в системе биологического регулирования процессов роста и дифференцировки, т. е. созревания. Согласно этой концепции, во внутреннем кольце контура регулирования складываются отношения между разными тканями как индукторами и реакторами, причем образующиеся вторичные половые признаки первоначально выступают как реакторы,-а затем как индукторы, влияющие на общесоматические ткани, причем это влияние происходит благодаря эндокринно-гуморальной регуляции, соединяющей внутреннее кольцо с внешним.

Система нейрорегулирования взаимосвязи организма со средой, располагающаяся во внешнем кольце этого контура, вместе с тем объединяет внешнюю и внутреннюю среду организма в одно целое. С помощью этой схемы И.И. Шмальгаузена можно объяснить переходы от нервно-психического созревания к половому, от него – к общесоматическому, от общесоматического – к половому и нервно-психическому. Единство и взаимопереход всех сторон созревания в процессе индивидуального развития, все более открывающиеся современной науке, вместе с тем указывают на относительность границ между гигиеной и воспитанием и тем более на многообразные перекресты различных частей воспитания – от физического до эстетического. В нашем социалистическом обществе укрепляются связи между гигиенически-оздоровительными и социально-педагогическими условиями развития подрастающего поколения. Однако управление этими связями все более будет нуждаться в теоретической разработке проблем синтетического человекознания, в том числе и такого важного раздела, каким является, по нашему глубокому убеждению, современная педагогическая антропология.

Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии

I

7 декабря 1867 г. К.Д. Ушинский подписал предисловие к первому тому своего труда «Человек как предмет воспитания», в подзаголовке которого стояло: «Опыт педагогической антропологии». Эта дата с полным основанием может считаться исторической для образования педагогической антропологии и развития психологии в педагогическом направлении...

...«Антропологический принцип», перенесенный К.Д. Ушинским в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости духовной и телесной природы человека, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим и обеспечением здоровья. Хотя «психология, – по словам К.Д. Ушинского, – в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками»

[1895, т. I, с. XXXIV], она недостаточна для научного понимания человека как предмета воспитания.

Педагогическая антропология должна начинаться, по убеждению К.Д. Ушинского, с физиологии и гигиены, с исследования факторов и фактов, характеризующих здоровое, нормальное развитие человеческого организма. В первом томе своего труда К.Д. Ушинский так именно и построил логику педагогической антропологии: научные знания о физиологических : явлениях (рост, силы развития,питание, утомление и возобновление сил, потребность отдыха и сна, нервная система и органы чувств, мускулы и мускульное чувство, отражательные или рефлективные движения, привычки и навыки как усвоенные рефлексы, участие нервной системы в акте памяти и т. д.), о явлениях психических (внимание, припоминание, ассоциации представлений, история памяти, воображение, рассудочный процесс, образование понятий, история рассудка, рассудок и разум, общая характеристика сознания, чувства, страсти, воля и т. д.). В этой логике, объединяющей известными эмпирическими принципами физиологию и психологию, особое место занимает переход от физиологии к психологии в сфере так называемых психофизических явлений.

Вполне вероятно, что на такое объединение повлияла фундаментальная работа И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» [1947], занявшая внимание современников универсальной аргументацией рефлекторной теории психической деятельности, особенно ее генезиса в раннем детстве. К.Д. Ушинский в своем опыте построения педагогической антропологии пошел по пути объединения физиологии и психологии, руководствуясь «педагогической действительностью» – единством цели и средств воспитания – человека во всех отношениях. Он неоднократно подчеркивал в «Предисловии» к «Человеку как предмету воспитания» важность для педагога приобрести «всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой он берется...» [1895, т. I, с. XXXIV].

...Мысль о том, что средства воспитательных влияний безграничны по своей мощи и многообразию и должны быть почерпнуты из самой природы человека, сил ее развития, центральная для педагогической антропологии, рассматривающей это развитие с позиций воспитания. Науки о человеке (антропологические), как неоднократно подчеркивал К.Д. Ушинский, открывают для воспитания, т. е. общественного формирования индивида, неисчерпаемые возможности, ранее скрытые от повседневного педагогического опыта или еще не познанные наукой вследствие несовершенства ее методов. Открытия в области антропологических наук имеют особое значение для общества именно потому, полагал Ушинский, что означают новые возможности проникновения в человеческую природу и управления ею в интересах народа, человечества и самого человека.

К.Д. Ушинский писал свой труд в годы становления антропологии и первоначальных успехов экспериментальных методов в физиологии и психологии. Ему представлялось, что вместе с этими успехами начинается новая эра для педагогики, больше того – истинная история самого воспитания. В цитируемом предисловии, являющемся своего рода декларацией педагогической антропологии, он писал: «Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и

не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает» [там же, с. XXVI].

Ставя будущий прогресс воспитания в зависимость от успехов научного познания потенциалов человеческого развития, К.Д. Ушинский особо подчеркивал значение этих успехов для понимания возрастающих возможностей преобразования человеческой природы в различных направлениях. Строго говоря, именно науки о человеке позволяют объективно оценить эффекты самого воспитания, глубину и мощь его влияния на развитие формирующегося человека. Поэтому К.Д. Ушинский писал: «...Мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далее раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология» [там же, с. XVII]. Примечательно, что он сочетал психологию и физиологию каждый раз, когда рассматривал человека как предмет воспитания, определяя возможности человеческой природы и ее преобразования. Такое сочетание в рамках педагогической антропологии было своеобразным выражением идеи целостности человеческой природы, единства в ней физических, умственных и нравственных сил. Интерпретация этого единства К.Д. Ушинским представляет в настоящее время лишь исторический интерес; многое в своде знаний об организме, нервной системе и органах чувств, психическом развитии человека устарело. Тем более можно поражаться силе теоретического мышления и педагогического убеждения.

К.Д. Ушинского, сумевшего столетие назад поставить и обосновать проблему, которую современная наука считает фундаментальнейшей проблемой философии, естествознания и психологии. Речь идет о диалектике целого и части, их взаимопроникновении и противоречиях, о структуре и системе, являющихся важнейшими категориями целостности в природе, обществе и сознании человека. Благодаря решающим успехам экспериментального естествознания и марксистского диалектического метода в философии преодолеваются те умозрительно-синтетические истолкования целостности организма, которые господствовали в XIX в. и начале нашего столетия. Современные научные представления о целостности организма и процессе ее становления, о системности в работе головного мозга, определяющей эту целостность в соответствии с жизненными условиями, о структуре индивидуального развития [см.: И.И. Шмальгаузен, 1939, 1942; Г.А. Югай, 1962; В.Г. Афанасьев, 1964] и т. д. составляют важную теоретическую основу педагогической антропологии. Однако для современной педагогической антропологии продолжает иметь определяющее значение постановка этой проблемы К.Д. Ушинским, который рассматривал взаимодействие сил развития (физических, умственных и нравственных) не самих по себе, а в зависимости от сочетания средств воспитания – физического, умственного, нравственного и т. д.

Основной смысл поставленной К.Д. Ушинским проблемы заключается в структуре индивидуального развития человека относительно к системе воспитания, в структуре процессов воспитания и обучения подрастающих поколений. Теперь уже нет сомнения, что структуру процессов воспитания и образования, взаимодействия в них различных средств, методов и компонентов можно понять

лишь относительно к структуре психофизического развития человека, его целостной природе. Этот итог научного процесса в нашем столетии является фундаментальным подтверждением жизненности идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского.

II

Структурный подход к индивидуальному развитию позволяет понять фундаментальные факты, относящиеся к взаимосвязи между воспитанием и развитием. То или иное изменение, вносимое воспитанием и обучением в развитие ребенка, проникает в одни механизмы, вызывает сопротивление в других, растормаживает или затормаживает какой-либо комплекс реакций, образует новую систему связей или преобразует старую. Поэтому, хотя ребенок отвечает на то или иное воспитательное воздействие отдельной реакцией, эта реакция всегда выражает изменение целого, даже если оно наступает не немедленно, а много позже момента воздействия.

Отдаленные эффекты воспитания относятся, как можно думать, к самым сильным и глубоким его влияниям. Каков механизм подобных отдаленных эффектов воспитания, определяющих своего рода глубину воспитания, чем отличается этот механизм от более непосредственных и прямых эффектов, возникающих вслед за воспитательно-образовательным воздействием в развитии детей? Если рассматривать различные эффекты воспитания лишь с точки зрения психофизиологических закономерностей индивидуального развития, то достаточно будет оперировать понятиями долговременной и оперативной памяти, аффективных напряжений, установок и т. д. Несомненно, что эти эффекты воспитания, вносимые в структуру развития; характеризуются перестройкой психофизиологических функций, процессов и операций поведения, мотивов деятельности.

Однако для построения научной теории управления этими процессами развития в ходе воспитания необходимо с большой точностью проектировать возможные изменения в развитии и самой личности воспитанников, а поэтому рассчитывать отношения между частями воспитания и компонентами структуры развития детей. Эти отношения, как можно полагать, существуют в виде двух типов взаимосвязей между частями воспитания (физической, умственной, нравственной, эстетической и др.) и сторонами человеческого развития (физической, умственной и др.). Первым из этих типов следует считать гомогенный способ соотношения между одноименными (однородными) частями воспитания и сторонами развития. Такими гомогенными являются связи между физическим воспитанием и физическим развитием, умственным образованием и умственным развитием, нравственным воспитанием и нравственным развитием и т. д.

Известно, однако, что гомогенные связи всегда осложняются сопутствующими эффектами, причем не только положительными, но и отрицательными. Изучение таких сопутствующих сдвигов привело к убеждению, что существует второй, дополнительный тип взаимосвязей между воспитанием и развитием. Этот второй тип связей, перекрестных, косвенных, проникающих в глубь развития, можно назвать гетерогенными зависимостями между частями воспитания и сторонами развития формирующегося человека.

К таким гетерогенным зависимостям относится, например, влияние умственного воспитания на физическое развитие или физического воспитания на умственное развитие, нравственного воспитания на физическое развитие и т. д. Гетерогенные зависимости между развитием и воспитанием могут быть объяснены лишь современной наукой, которая нашла объективный подход к изучению целостности организма и его онтогенетического развития, к познанию и овладению внутренними связями между всеми частями структуры развития живых систем.

Современное естествознание с его подходом к организму как целостной сложной саморегулирующейся системе успешно применяет новейшие математические методы исследования связей между отдельными феноменами развития. Благодаря этому мы знаем, что коррелятивные зависимости между органами и функциями организма составляют важную характеристику его целостности...

...Геномные и морфологические корреляции специфичны для периодов роста и созревания, т. е. детства и отрочества. Вследствие этих корреляционных объединений разных органов, систем и их функций происходит передача, переброс, преобразование одних функций под влиянием изменения других. Этот корреляционный порядок исключает возможность чисто локального изменения одних функций под внешним воздействием, без тех или иных сопутствующих сдвигов в других функциях. Еще более активными и глубокими по отдаленности и многообразию эффектов являются эргонтические корреляции, которые постепенно развертываются к концу периодов роста и созревания и приобретают господствующее значение для взрослого организма и его сформировавшихся функций. При любом виде корреляций изменяется весь организм, и это изменение влияет на дальнейший ход онтогенеза в целом.

В свою очередь, сохранению целостности организма способствуют только те коррелятивные связи, которые соответствуют внешним условиям существования. Среда, таким образом, выступает как важнейший определитель целесообразности коррелятивных связей в структуре самого организма [см.: Шмальгаузен, 1939]. Проблема человеческого развития несоизмерима по своей сложности с любой из биологических проблем. Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих, видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития, т. е. цепь корреляций между многими нейропсихическими функциями, процессами, состояниями и свойствами личности.

Управление процессом развития личности в целях коммунистического воспитания реально осуществляется посредством регулирования этих связей, т. е. посредством управления коррелятивными зависимостями между, определенными психофизиологическими функциями и свойствами личности. В качестве одного из примеров психофизиологических корреляций можно привести изменения в структуре зрительно-пространственного различения у детей и подростков. Е.Ф. Рыбалко обнаружила известные тенденции к усилению или ослаблению между отдельными функциями в этой структуре.

Самая слабая степень корреляции наблюдается у детей 7–8 лет в начале школьного обучения, которое, видимо, способствует консолидации гностических функций зрения. После нескольких лет обучения, в возрасте 10–11 лет, у детей обнаруживаются сильно выраженные корреляционные связи между полем зрения и глазомером, а также между, остротой зрения и полем зрения, которые с возрастом затем ослабляются. Наиболее интересным феноменом является смена положительных корреляций отрицательными. Так, если у детей в возрасте 10–11 лет расширение объема поля зрения соответствует повышению остроты зрения, то в последующие годы, особенно в 13–14 лет, расширение поля зрения сопровождается временным понижением остроты зрения. Приведем некоторые из коэффициентов корреляции: между остротой зрения и полем зрения в 8 лет = 0,23; в 10–11 лет = 0,53; в 13 лет = 0,23. В других величинах, но при сохранении той же тенденции, выступают коэффициенты корреляции между остротой зрения и глазомером: в 8 лет = 0,07; в 10–11 лет = 0,05; в 13 лет = 0,68.

Следует отметить, что смена положительных корреляций отрицательными происходит у девочек раньше, чем у мальчиков. Внутриорганические причины дизассоциации функций ослабляются или усиливаются действием социально-педагогических факторов...

...Если не учитывать этих зависимостей и их сдвигов в разные периоды жизни и воспитания, то можно сделать ошибочные заключения о прямой зависимости функции от какой-либо внешней причины. На самом деле существуют цепочки или плеяды корреляций, которые составляют внутренние условия работы любой нервно-психической функции. Эти плеяды, разумеется, усложняются по мере перехода к речемыслительным процессам, играющим ведущую роль в процессе умственного развития человека.

В нашей лаборатории показано, что в юношеском и раннем взрослом возрастах существуют подобные сложные корреляционные зависимости между полем зрения, объемом перцептивного внимания и информационной емкостью оперативной или кратковременной памяти. Каждый из этих компонентов корреляционной плеяды больше зависит от других ее компонентов, чем непосредственно от внешнего стимула. Статистически достоверные корреляционные плеяды получены Я.И. Петровым [1971], обнаружившим в зрительной памяти юношей и девушек комплекс зависимостей между различными мнемическими функциями. Далеко не все из них коррелируют с любой из мнемических функций, однако все они без исключения коррелируют с объемом памяти на слова.

Опыты В.Н. Андреевой с теми же испытуемыми показали, что аналогичные положения имеются в слуховой памяти, где центральное место в корреляционной плеяде занимает также объем словесной памяти. Любопытно, что сходные явления получены нами при исследовании внимания. В центре корреляции между объемом внимания, переключением, концентрацией, помехоустойчивостью и другими свойствами находится объем перцептивного внимания, в свою очередь положительно коррелируемый с силой нервных процессов. Можно предположить, что общая емкость или объем работы функции в единицу времени яв-

ляется важным показателем умственной способности. Об этом же говорят предварительные данные, полученные Е.И. Степановой [1972] и другими, о корреляционных связях между различными характеристиками мышления.

Объем отбираемых в мыслительных процессах понятий, емкость семантического поля и объем активного словарного состава в речи обычно положительно коррелируют с продуктивностью, системностью и произвольностью этих процессов. Теснейшая связь объемных характеристик разных интеллектуальных функций со всеми другими их характеристиками не означает, однако, что сущность этих функций лишь в информационной емкости или пропускной способности мозгового аппарата. Эта коррелятивная значимость является не в меньшей мере свидетельством зависимости, хотя и не в равной степени, объемной характеристики функции от всех других. Следовательно, таким важным для общей структуры умственной деятельности свойством можно управлять, изменяя любую другую функцию в процессе обучения, но при этом обязательно, учитывая возможность сопряженного или сопутствующего изменения других функций и характеристик. Новейшие экспериментальные данные и их математическая обработка средствами корреляционного, факторного, дискриминантного анализа делают мысль Л.С. Выготского о межфункциональных связях положительным выводом современной науки. Вместе с тем для педагогической антропологии создается реальная возможность объяснить общие механизмы гомогенных и гетерогенных связей между воспитанием и развитием, найти средства управления этими связями для обеспечения глубинных эффектов воспитания.

Структурный подход оказывается весьма эффективным и при исследовании развития одной функции или процесса, если в них включены многие операции и компоненты. В этом отношении особенно показательны исследования возрастных и индивидуальных различий памяти, выполненные в Институте психологии Академии педагогических наук РСФСР под руководством А.А. Смирнова (см. сб.: Возрастные и индивидуальные различия памяти [1967]). В коллективном совместном исследовании лаборатории дифференциальной психологии Ленинградского университета и сектора психологии Института вечерних (сменных) и заочных средних школ АПН СССР под нашим руководством уже несколько лет ведется комплексное структурное исследование умственного развития. В ходе этого исследования обнаружены различные сложноветвящиеся цепи психофизиологических корреляций между сенсорноперцептивными, мнемическими, вербально-логическими функциями. Эти цепи и плеяды психофизиологических корреляций находятся в состоянии постоянного развития и преобразования, усиливающегося или ослабляющегося, ускоряющегося или замедляющегося под влиянием самой умственной деятельности.

III

В самом процессе обучения можно регулировать всю структуру умственной деятельности, изменяя какую-либо из корреляционных плеяд. Совместная активность коррелируемых функций есть нормальное состояние человеческого интеллекта, имеющее значение для жизнедеятельности в целом. В наших коллективных комплексных исследованиях развития интеллектуальных функций измеряются различные общесоматические и вегетативные изменения, связанные

с интеллектуальным напряжением. Эти измерения сдвигов (общего обмена, содержания сахара в крови, кислородной насыщенности крови, потоотделения, артериального давления крови, мышечного тонуса и т. д.) показывают в подавляющем количестве случаев, что для определенных уровней интеллектуального напряжения существуют определенные вегетативные, биохимические и психомоторные эквиваленты, видоизменяющиеся в зависимости от типа телосложения и свойств нервной системы. Наличие таких эквивалентов объясняет механизм гетерогенного влияния умственного воспитания и обучения на физическое развитие и состояние здоровья. Весьма важно для понимания природы психофизического здоровья то, что правильно организованная умственная работа способствует не только установлению эмоционального тонуса, необходимого для нормальной жизнедеятельности, но и упорядочению вегетативных и психомоторных реакций, т. е. нормальному ходу процессов жизнедеятельности. В этой связи приобретают значение некоторые данные геронтологии о фактах долголетия.

Современная геронтология пришла к выводу, что образование и умственный труд, постоянная тренируемость умственных функций составляют главнейший фактор сохранения жизнестойкости и жизнеспособности, долголетия человека, если этот фактор, разумеется, подкрепляется действием режима жизни, питания и физической работой. Однако среди этих факторов умственный труд, обусловленный необходимым образованием и культурой учения, является ведущей силой, противостоящей инволюционным процессам. Исследования С. Пако [1960], С. и В.Р. Майльсов [C. Miles et W. R. Miles, 1932], К. И. Пархона [1959], Т. Ф. Бурльера [1971] и многих других убеждают в том, что физическое долголетие есть интегральный результат многих обстоятельств жизни, форм воспитания и видов деятельности самого человека, но в этом интегральном эффекте воспитанность интеллекта и способность к постоянному самообразованию занимают центральное место. Можно даже предположить, что в некоторых отношениях гетерогенные влияния умственного воспитания на физическое развитие приближаются по мощи к гомогенным влияниям физического воспитания на физическое развитие...

...Поскольку современная наука располагает достаточным числом фактов такого рода, полученных при изучении человека, можно с полным основанием перенести в антропологическую область выводы, добытые в опытах с научением животных. Особенный интерес в среде ученых вызвали опыты шведского нейробиолога Х. Хидена, разработавшего методику выделения изолированных живых клеток мозга, а затем ядра из тела нейрона для анализа его компонентов, особенно РНК, содержание которой в мозговой клетке превышает содержание ее в любой другой клетке. Своих экспериментальных животных он ставил в разные условия Тренировки, научая их выполнять определенные действия, например карабкаться по проволоке за пищей, балансировать на проволоке, вращаться, на центрифуге и т. д. [см.: Бериташвили, 1966]. Сразу же после высшей точки подобного возбуждения и достижения выучки этих животных умерщвляли и затем изучали биохимические сдвиги в ядре нейрона. С этими опытами сопоставлялись данные, полученные на животных, не проходивших экспериментальных процедур научения. Таким путем Х. Хиден обнаружил, что содержание РНК в нейронах «обученных» им крыс увеличилось на 12% по сравнению с клетками мозга

крыс, живущих в обычных условиях. Но дело не только в этом: оказалось, что небольшая часть этой РНК отличается последовательностью оснований или химическим составом от любой РНК, обнаруживаемой в нейронах «необученных» контрольных животных. В этих отличающихся молекулах РНК, очевидно, закодированы вновь приобретенные навыки.

В современной науке возникла гипотеза о молекулярных основах памяти и особой связи этих основ с изменениями РНК под влиянием научения. На XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве особое внимание привлек симпозиум «Биологические основы следов памяти», на котором были доложены многие исследования нейрохимических сдвигов под влиянием научения. Нет никаких оснований полагать, что подобные сдвиги невозможны у человека. Напротив, надо думать, что у человека все это происходит в несоизмеримо больших масштабах и с большими скоростями. Воздействие научения, новообразований поведения, умственной работы на физическое развитие осуществляется, видимо, грандиозным ансамблем механизмов, включая молекулярные преобразования в нейронах.

Особенное значение в ансамбле таких механизмов имеет соотношение двух сигнальные систем, всевозрастающая в процессе развития активность второсигнальных, речевых механизмов. Второсигнальная, речевая регуляция двигательных актов, их замещение скрытой, внутренней речью и редуцированной моторикой начинают проявлять себя в школьном возрасте. Через такую регуляцию возникает и упрочивается воздействие речемыслительных процессов на многообразные психосоматические состояния.

В реальном человеческом развитии нет, конечно, каких-либо фиксированных границ между умственным и физическим, речедвигательным и двигательным, корковым и висцерально-общесоматическим развитием. Переходы между ними и взаимовлияния оказались столь обширными и всеохватывающими, что наши представления о целостности организма и структуре его развития получили универсальную основу. Вместе с тем возникла новая возможность управления многими сторонами развития через регуляцию одной из них, посредством тренировки определенных функций и их связей в процессе изучения. Так сложились современные представления о психосоматических образованиях и психогигиенической ценности различных средств воспитания и научения.

Еще в 1932 г. Н.И. Красногорский, первый проложивший путь павловскому учению в педиатрию, доказал возможность образования у здоровых детей условных рефлексов сердца. Им были отработаны условное ускорение (тахикардия) и условное замедление (брадикардия) сердечного ритма, а затем и условные рефлексы сердца. В дальнейшем было доказано, что следовая реакция может сочетаться со словом и только действие слова может воспроизвести всю картину изменения сердечного ритма под влиянием умственных и эмоциональных нагрузок. За последние десятилетия накопилось большое количество данных об условнорефлекторном сужении и расширении сосудов, о влиянии умственных напряжений на биохимические сдвиги (например, на изменения содержания сахара в крови, изменения газообмена, минерального обмена и т. д.). На XVIII Международном психологическом конгрессе Н. Миллер [1966] показал, что-сосудистые

реакции могут изменяться при обучении. Эксперименты на слюнной железе, толстой кишке, сердечно-сосудистой системе свидетельствуют, по его словам, что реакции этих органов, находящихся под контролем вегетативной нервной системы, можно изменить выработкой инструментальных условных рефлексов, что вегетативная и анимальная нервные системы подчиняются одним и тем же законам обучения. Можно думать, что гетерогенные зависимости физического развития от обучения и умственного воспитания протекают, вероятно, именно по такому типу психосоматических (или кортико-висцеральных) образований. Вследствие этого же происходит обратное влияние измененного соматического состояния на интеллектуальную деятельность человека.

Психосоматическое состояние и связанные с ним метаболические, биохимические характеристики составляют общий реактивный фон, на котором развертываются те или иные интеллектуальные напряжения. Не только после таких напряжений (например, экзаменов или интеллектуальных испытаний), но и перед ними, как бы опережая эффект напряжения, обнаруживаются сдвиги сердечного ритма, сосудистого тонуса, углеводного обмена, кожно-гальванической реактивности и многих других психосоматических феноменов. Легко заметить, что гетерогенные связи ведут от умственного воспитания к физическому развитию (разумеется, через связи умственной деятельности с общим реактивным фоном организма), а от него – к различным явлениям эмоционально-волевой жизни человека, к мотивации поведения и более специально – к мотивации обучения. Все это составляет, по существу, сферу нравственного воспитания. Этот незаметный переход от умственного к физическому и от него к нравственному воспитанию повседневно совершается циклом гетерогенных связей и легко может быть воспроизведен в экспериментальных условиях современной психофизиологией.

В уже упомянутой лекции американского ученого Н. Миллера рассматриваются в качестве моделей два случая: два мальчика очень боятся экзамена в школе, так как чувствуют, что, вероятнее всего, они его не сдадут. Страх вызывает у них появление ряда симптомов, являющихся обычной реакцией на страх. В зависимости от поведения родителей и их избирательного отношения к этим симптомам у одного цодкрепляются сердечно-сосудистые симптомы, а у другого – желудочно-кишечные. Внезапное ослабление интенсивности страха вследствие «защитного» поведения родителей выступает как мощное подкрепление. Вследствие этого, по словам Миллера, два ребенка могут научиться разным типам психосоматических реакций на стресс-ситуацию [1966]. Подобные функции подкрепления различных реакций еще чаще выполняет педагогическая оценка в процессе обучения. В некоторых ситуациях интеллектуального напряжения учащегося и ожидания оценки выполненной им работы отсутствие педагогической оценки оказывает более депрессирующее влияние, чем явное неодобрение учителя. Педагогическая оценка ориентирует детей в состоянии их собственных знаний и стимулирует их учение, порождая сдвиги в мотивации поведения. Не менее важно то, что педагогическая оценка создает психологическую ситуацию обучения: а) сдвиги в самооценке учащегося и уровне его притязания, отношении к учению; б) эмотивно-напряженное поле взаимоотношений между

самими учащимися, оценивающим учителем и оцениваемым учащимся; в) изменение в позиции учителя, степени его авторитета и последующих влияний на развитие учащихся. Все это происходит, конечно, не в отдельный момент урока – опроса, а на протяжении всего цикла совместной работы и жизни в школе (см.: Психология педагогической оценки [1935]). Подобные ситуации составляют мотивационный подтекст обучения, образуемый, как видим, социально-психологическими и нравственными связями, определяющими интеллектуальное напряжение. Оно снимается, конечно, лишь нравственным воспитанием, формированием общественных связей в процессе обучения, созданием атмосферы совместной умственной работы. Указанные влияния имеют специфически человеческий, социальный характер, так как выражают общественную природу обучения. Оно не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу взаимоотношений между людьми. Именно вследствие этого обучение, являющееся главным средством образования, умственного воспитания, неизбежно оказывает гетерогенное влияние на нравственное развитие учащихся. С таким же основанием мы можем говорить о всенарастающем воздействии нравственного воспитания на умственное и физическое развитие формирующегося человека. Следовательно, при воздействии той или иной части воспитания на определенную сторону развития в силу межкорреляционных связей по гетерогенным каналам вовлекаются многие другие стороны развития, вся его структура в целом.

Борис Михайлович Бим-Бад (р. 1941)

Бим-Бад Борис Михайлович (р. 1941) – доктор педагогических наук (1994), профессор, действительный член РАО (1992; Отделение философии образования и теоретической педагогики), член МФКО и телеведущий.

Родился 28 декабря 1941 г. в Соль-Илецке Оренбургской области, РСФСР, СССР. Теоретик и историк педагогики; создатель и первый ректор Российского открытого университета; автор учебника, хрестоматии и ученых пособий по педагогической антропологии.

Педагогическая антропология
Лекция 10. Законы и правила воспитания

Расположить педагогические законы можно не в логической, а в любой последовательности, потому что все они действуют одновременно.

Закон золотой середины. Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны.

Закон золотой середины согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы.

Поскольку и индивид, и группы людей амбивалентны решительно во всех своих свойствах и проявлениях, закон золотой середины действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем.

Закон золотой середины требует воспитания к душевному гомеостазу, равновесию. Так, необходимо воспитание и воли, и гибкости. Принципиальности, но и снисходительности. Послушания и одновременно самостоятельности, и действий по алгоритму, и творчества.

Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия. Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации.

Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но «излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому *нужно страшное чувство меры*» (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Слишком много любви – мы избаловываем, изнеживаем людей. Слишком много строгости – мы ожесточаем наших подопечных.

Дефицит строгости – мы получаем капризный, вздорный характер. Слишком много неукоснительной требовательности – мы обретаем раба, или бунтующего, или подчиняющегося, но все равно раба.

Делая слишком большой акцент на самостоятельности мысли и не заботясь при этом о ее правильности, мы воспитываем самодовольство, самоуверенность, самовлюбленность.

Если мы акцентируем работу памяти, получаем зубрил. Если мы совершенно не обращаем внимание на содержимое памяти, то мы получаем верхоглядов, решительно не способных принимать решения.

Гиперопека, бесспорно, опасна. А нехватка опеки – это беспризорность, брошенность, одиночество.

Правило воспитания по закону золотой середины сформулировал И. Кант: «Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности».

Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или чрезмерно шумно веселится и мешает другим).

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т. п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т. е. независящим от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например о своем пропитании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми.

Многие родители запрещают своим детям все, пытаясь выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: «*Ты получил достаточно*». И это последнее решение должно быть абсолютно неколебимым.

Здесь, конечно, нет никаких «рецептов», советов, рекомендаций, которые могли бы помочь воспитателю найти *золотую середину*.

Только раздумья, только опыт, только чуткость, только знания о природе ребенка, знания о ее амбивалентности и спасительный страх однобоко развить какую-либо одну из крайностей, одну из составляющих амбивалентности.

Закон единства и целостности воспитания. Он отражает в себе единство и системность личности, а также ее амбивалентность.

В законе единства и целостности воспитания речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной и волевой сторон личности.

Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. О добром глупце очень точно сказано И.А. Крыловым: «Услужливый дурак опаснее врага». Сила воли может проявиться в движении человека к самым дурным целям. Прекраснодушием часто вымощена дорога к пропасти. Физическое совершенство – не красота души.

"Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума» (И. Кант).

Это – закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе.

Закон единства и целостности воспитания включает в себя идею единства мысли и действия.

Магистраль воспитательного процесса – от мысли к действию и от действия к мысли. Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

И.В. Гёте: «Думать и действовать, действовать и думать – вот тайна бытия. Мысль и дело, как вздох и выдох, должны следовать друг за другом».

В чем здесь дело? Во-первых, предпосылать поступкам раздумье необходимо для уменьшения числа ошибочных действий.

Во-вторых, воспитание призвано выработать у подопечных привычку и склонность к осознанию своих собственных действий. К переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий.

Показатель образованности – способность к сознательному регулированию «потоком» ощущений, смутных представлений и неясных идей.

Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели – полноценного личностного развития.

Действительные знания составляются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. (А.А. Ляпунов). Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки.

Наиболее продуктивная потребность в знаниях *проистекает из деятельности*, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с общими правилами.

Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

Между тем многие учащиеся и преподаватели больше, чем нужно, заботятся о заучивании наизусть. В результате учащиеся не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями.

Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Закон апперцептивной последовательности воспитания. Он гласит: все самое лучшее – как можно раньше (но не все – с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека.

«Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые» (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И вообще образцы всего качественного – чувство, мысль, дело, слово, поступок, образ и стиль жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуется очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым требованиям воспитателя к самому себе. Он соотносится с процессами научения, подражания, неосознаваемого влияния среды.

Тайна успеха воспитания заключается в том, чтобы воспитателю самому практиковать требуемое им от воспитанников. Нарушение этого закона влечет за собой потерю авторитета воспитателя, развитие у детей лицемерия, приспособительства, лживости.

«Помни: рано или поздно твой сын последует твоему примеру, а не твоим советам» (Оскар Уайльд).

Требовать от детей можно только то, что воспитатель требует от себя.

Ф.М. Достоевский напоминал о великом значении личного примера добра: «Будьте добры, и пусть ребенок ваш поймет, что вы добры (сам, без подсказывания), и пусть запомнит, что вы были добры. Этим вы исполните перед ребенком вашу обязанность на всю его жизнь, потому что вы непосредственно научите его

тому, что добро хорошо... Знайте тоже, что более вы для него ничего и не можете сделать. Да и этого с лишком довольно. Воспоминания о хорошем у родителей, то есть о добре, о правде, честности, сострадании, об отсутствия ложного стыда и по возможности лжи – все это и из него сделает другого человека, рано ли, поздно ли, будьте уверены».

Закон золотого совпадения. Согласуется с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего – научения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно, или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитой личности. Это – закон *оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого*.

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Этот закон обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку. Иногда полезно, наоборот, столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Закон золотого совпадения требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь эмоциональную сферу человека.

Еще раз обнаруживается всеопределяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми *целям*. Да и *способы* вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых «докучает» педагог.

Люди приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из совершенно определенного двора, где свои нравы. И приходят с весьма различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями.

Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает закон золотого совпадения.

Нарушение этого закона – отказ от опоры на среду – означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование закона апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны.

Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто – вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений.

Ее долг – обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни. Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать зону ближайшего развития среды, вести среду за собой.

Это означает, что воспитатель принимает во внимание верования и нравы своих подопечных, групповые детские «законы». Уметь глядеть на мир глазами ребенка – это и наука, и искусство.

Закон золотого совпадения предполагает синхронность и изоморфность *содержания образования* социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется.

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т. д.

Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью жизни. Вот почему в наибольшей степени действенно законосообразное обучение и воспитание с помощью так называемой воспитывающей и обучающей среды.

Михаил Викторович Богуславский (р. 1955)

Родился 23 июля 1955 года в г. Клайпеда (по месту службы отца на Балтийском флоте), вырос в г. Смоленске. Внук известного революционного деятеля левой оппозиции М.С. Богуславского. В 1977 г. окончил исторический факультет МГПИ им. В. И. Ленина. В 1977–1983 гг. работал учителем истории и организатором внешкольной воспитательной работы в школе № 106 г. Москвы. С 1983 г. М.В. Богуславский находится на научной работе в системе АПН СССР – РАО. В 1986 г. защитил диссертацию «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского» на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. В 1994 г. защитил диссертацию «Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР» на соискание учёной степени доктора педагогических наук, В 2001 г. ему присвоено звание профессора. 27 апреля 2001 года избран членом-корреспондентом РАО. Член Совета по экспериментальной работе при Президиуме РАО, Совета по историческому образованию РАО. Является заведующим центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

В трудах М.В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования; воплощены методологические подходы к толкованию истории педагогики, как важнейшего культурно – образовательного явления. Разработана система методологических подходов к исследованию истории педагогики. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его ценностных оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики, впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале.

Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XX века

Аксиологические приоритеты российского образования продуктивно разрабатывались в начале XX века в культурно-антропологической парадигме образования П.Ф. Каптеревым, ММ. Рубинштейном, В.Н. Сорокой-Росинским, П. Девиным. Педагогами-гуманистами, с одной стороны, отстаивались такие общечеловеческие ценности в образовании, как Наука, Объективное Знание, Истина, а с другой – подчеркивалась необходимость опредмечивания всех аксиологических категорий народными обычаями, национальными особенностями мышления, психологии, т. е. менталитетом страны. В частности, предусматривалось заменить «взрывоопасное» понятие «национальная школа» термином «народная школа» с признанием приоритетности в ней общечеловеческих ценностей.

Национальное образование виделось выразителям культурно-антропологической парадигмы не в ограничении рамок содержания исторической традицией и культурным наследием русского народа, а, наоборот, в наполнении его ценностями мировой культуры, в устремленности в будущее, в формировании отношения к нему подрастающих поколений как к фактору прогрессивного развития страны. Образование трактовалось как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы.

Выразителями культурно-антропологического подхода в предреволюционный период была выработана достаточно стройная аксиологическая концепция, которая обосновывала ценность незамкнутого национальными пределами общего образования, придавала ему перспективный характер и благодаря опоре на общечеловеческие ценности могла бы привести к формированию патриота, но не националиста. Существенным вкладом представителей охарактеризованного направления в теорию педагогической аксиологии как особой отрасли знания стало выстраивание и раскрытие ими ее понятийно-терминологического аппарата (Объективное Знание, Истинная Наука). Продуктивна была и их попытка определить гносеологические, философские основы ряда ведущих дефиниций (стиль нации, дух народа).

Время с октября 1917г. до начала 20-х годов характеризовалось кардинальной трансформацией аксиологических приоритетов в образовании, что обусловливалось изменением базовых социокультурных ценностей. На смену таким понятиям, как Самодержавие, Православие и Народность (Смирение) были провозглашены новые аксиологические доминанты: Партия, Коммунизм, Пролетарский интернационализм, что, естественно, самым непосредственным образом сказалось и на понимании образовательных ценностей, превалирующих в данной политической модели. Это было связано с тем, что исторически везде, а, особенно в России, правящая элита объявляла ценностями те ориентации, которые способствовали сохранению и укреплению ее власти. Субъекты просвещения вынужденно действовали в жестко определенной сверху нравственно-интеллектуальной системе координат.

С аксиологических позиций, альтернативных официальной социо-ориентированной образовательной политике, в 1918–1921 годах выступали «антропо-ориентированные» педагоги, группировавшиеся вокруг журналов «Народный учитель», «Новая школа», а после их закрытия (в нач. 1919 г.) петроградского журнала «Педагогическая мысль». Особенно продуктивной их деятельность по разработке проблемы соотношения общечеловеческих и национальных ценностей образования была в 1918 году, пока существовала возможность известной свободы слова, действовали Всероссийский учительский союз, Союз деятелей средней школы, реализующие свои проекты реформы образования, в том числе и в аспекте национальной школы.

Педагоги-гуманисты в это время активно боролись за ценности общего образования в противовес адептам ранней специализации. Сторонники приоритета народных ценностей в образовании теперь отстаивали их как своеобразное духовное знамя для сохранения уже не только русской национальной, а вообще

полноценной современной школы, необходимой для передачи российских культурных традиций новым поколениям.

Антрополого-гуманистическое направление в двадцатые годы было представлено такими крупными, талантливыми философами, психологами и педагогами, как М.М. Рубинштейн, А.Ф. Евстигнеев-Беляков, В.А. Оловковский, И.М. Гревс. Они продолжали ориентироваться на такие традиционные образовательные ценности, как Народность педагогики, Истинное знание, Объективная наука, Интеллект, Общее образование. Ими отстаивались общечеловеческие ценности прежде всего в содержании образования (причем не только по литературе, истории, но и биологии и физике), отвергавшиеся концепцией НПС ГУСа как мистические или буржуазные.

Их базовыми ценностями выступали культура и классическая традиция как источник Истины и Блага. Целью – гармоническое развитие личности, укорененной в национальной ментальности. Образовательной ценностью – широкое фундаментальное образование и способы творческого оперирования культурным наследием, ориентация на самоценность личности и создание наилучших условий для ее саморазвития.

Значительная заслуга М.М. Рубинштейна состояла в разработке аксиологических подходов к созданию общеметодической модели педагогического процесса трудовой школы, включившей в себя такие ценностные ориентации, как учет «главной доминанты современности, идеалов времени; органичная укорененность методов преподавания в ментальность средовой обстановки, что и призвано было обусловливать возможность получения адекватных задуманному педагогом результатов. Это в свою очередь предполагало опору на российские национальные культурно-психологические особенности, рефлексию характера русского народа, его духа, а в широком смысле – традиции.

В данном же ракурсе М.М. Рубинштейном обосновывалась необходимость и предлагались средства приведения образовательных методов в соответствие со спецификой окружающей «живой внешкольной среды», бытовыми условиями семьи. Важное значение придавалось самоценной детской личности – органичной корреляции методов и форм работы с психолого-возрастными особенностями учащихся, «знанию растущего человека», опоре на реальные устойчивые потребности и ценностные ориентации детей.

Существенная аксиологическая роль отводилась педагогическому творчеству; необходимости интерпретации метода каждым учителем с учетом особенностей своей индивидуальности, трактовка общей методики как «ценной канвы», на которой каждый конкретный педагог должен вышить свой узор. За всем этим стояло стремление М.М. Рубинштейна выработать такие формы и методы педагогической деятельности, которые отвечали бы национальным психологическим особенностям характера русского народа, в том числе негативным и неоднозначным. К ним он, в частности, относил пренебрежение к точности в работе («бельмо на глазу»), восхищение «художественным беспорядком», любовь «к душе на распашку», что, по его мнению, было «чревато всякими, подчас очень и очень неприятными неожиданностями». Поэтому, например, ученый-педагог считал противопоказанными для отечественной школы американские методики

типа Дальтон-плана, метода проектов, основанных на точности, настойчивости, стремлении не терять ни одной минуты даром.

К сожалению, после уничтожающей критики в 1929 году педагогами-марксистами (Т.Д. Корнейчик, В.Н. Шульгин) трудов М.М. Рубинштейна, названных «педагогикой туманной реакции», он не смог заниматься исследовательской деятельностью в русле культурно-антропологической парадигмы и не завершил свои перспективные поиски основ общих и частных методов обучения, соответствующих русским национальным ценностям.

Специфичную и плодотворную генерацию в русле культурно-антропологической парадигмы составляли деятели образования, оказавшиеся в вынужденной эмиграции и создавшие в 20–30-е годы XX века педагогику русского зарубежья. В условиях эмиграции национальные ценности образования представлялись главным средством предотвращения денационализации, утраты детьми идентификации себя как русских, а, следовательно, и растворения в западной культуре. Все: это ставило перед педагогами задачу создания русских школ, где бы образовательный процесс был максимально насыщен национальными ценностями, предполагало разработку в данном направлении нового учебно-методического комплекса (программ, учебников, пособий). Такой деятельности объективно способствовала атмосфера духовной жизни эмиграции, в условиях которой крайне обострились патриотические чувства в связи с утратой Родины и ностальгия по Отечеству, желание сохранить в себе и детях русский дух, не дать погибнуть национальным культурным ценностям.

Вместе с тем объективным фактором являлось существование русской эмиграции в европейских странах, а, следовательно, и необходимость изучения их истории и культуры, а также в обязательном порядке иностранных языков. Такое положение создавало предпосылки для интеграции интернациональных и отечественных процессов образования, вводило русскую педагогическую традицию в русло западной цивилизации, ее социокультурных оснований, а, следовательно, неизбежно обостряло и вопрос о взаимоотношении общечеловеческих и национальных ценностей образования.

Значительной заслугой педагогов русского зарубежья явилось то, что и не только выступали хранителями славных традиций отечественной колы, но и существенно продвинули вперед вопрос о национальных остях образования как ее основы. Причем была пройдена вся «аксиологическая вертикаль» в разработке данной проблемы: от определения ведущих образовательных ценностей – через их опредмечивание в программах – к их методической инструментовке.

Мыслители русского зарубежья не были однородны – выделялись культурно-антропологическая (С.И. Гессен, С.И. Карцевский и др.) и христианско-антропологическая (В.В. Зеньковский, Л.А. Зандер, С. Четвериков и др.) аксиологические концепции. Но их базовая ценностная ориентация совпадала – взаимосвязь в образовательном процессе общечеловеческих ценностей с лучшими традициями русской национальной педагогики для стимулирования творческой познавательной деятельности учащихся.

Культурно-антропологической концепции С.И. Гессена была свойственна трактовка образования не как пассивного приобщения человека к духовным ценностям науки, искусства, права, хозяйства, а как своего рода включения школьника в поток науки, искусства и других духовных реальностей. Это предполагало раскрытие индивидуальности учащихся, личное и творческое усвоение ими духовных ценностей, которое немыслимо без свободных актов человеческой личности, в которых раскрывается самостоятельное убеждение человека, его совесть.

Превратить религиозное воспитание в действенное средство формирования личности на общечеловеческих и национальных ценностях стремились продолжатели идей неоправославного ренессанса, представители христианско-антропологического направления русского педагогического зарубежья. К ним в первую очередь можно отнести В.В. Зеньковского и его коллег по религиозно-педагогическому кабинету Богословского института им. Сергия Радонежского в Париже. Их базовые ценности были непосредственно детерминированы православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины-Бога. В данном аспекте в качестве ценности выступала и свобода личности. Целью образования ставилось осознание юношеством русской эмиграции своего крестного пути (жизненной миссии) как желания послужить Отечеству. В трактовке представителей данного направления содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.

Кредо В.В. Зеньковского состояло в том, что социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности. Точно также и национальное воспитание, углублял и одухотворяя связь личности с народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, которое не может быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей. При этом он не интерпретировал религию как единственную аксиологическую основу образования, подчеркивая, что личность «приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу».

Таким образом, характеристика трактовки аксиологических приоритетов выразителями культурно-антропологической парадигмы в первой трети XX века позволяет констатировать их общий гуманистический потенциал. Однако несомненны и значительные различия между ними. Знание ценностных оснований различных концепций образования дает возможность более адекватно разобраться в полифонии педагогических направлений, установить их исторические корни, отобрать определенные образовательные ценности в соответствии с индивидуально-творческими запросами и конкретно-историческими условиями социально-педагогической обстановки.

Список используемых источников

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. // Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 286 с.

2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – С. 214–222.

3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – С. 436–463.

4. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 177–186.

5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: УРАО, 2002. – 208 с.

6. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.

7. Богуславский М.В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XIX века // Теоретические и прикладные проблемы педагогической антро-пологии: материалы III Международной научно-практической кон-ференции (18–20 октября 2006 года, СГПИ) – Ставрополь: СГПИ; Сервисшкола, 2006. – 520 с.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.

9. Днепров Э.Д. Н.И. Пирогов – зачинатель общественно-педагогического движения 60-х годов (1810–1881) // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. – М.: Педагогика, 1976. – С. 248–264.

10. Ельницкий К.В. К.Д. Ушинский: его жизнь, деятельность и педагогические труды: из публичной лекции, прочитанной в пользу Общества вспомоществования учащим и учившим в Акмолинской области.– СПб.: Издание Д. Д. Полубояринова, 1903. – 32 с.

11. Жураковский Г.Е. Проблема гуманизма и общего образования в педагогической системе Н.И. Пирогова // Проблемы истории русской педагогики. – М., Л., 1946. – С. 80–94.

12. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии: Часть 1 / В. В. Зеньковский – М.: Книга по Требованию, 2013. – 260 с.

13. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения.– М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

14. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. – Изд. 2-е, пересмотр. и доп. – Птг. : Земля, 1915. – 746 с.

15. Каптерев П.Ф. Современные задачи народного образования в России. – М.: журнал «Народный учитель», 1913. – 80 с.

16. Красновский А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. – М.: Учпедгиз, 1949. – 194 с.

17. Медынский Е.Н. Великий русский педагог К.Д. Ушинский. – М.: тип. им. Сталина, 1945. – 25 с.

18. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача.– Иваново, 2008. – 427 с.

19. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.

20. Стоюнин В.Я. Педагогические задачи Н.И. Пирогова // Избранные педагогические сочинения. – М.: Академия педагогических наук, 1954. – С. 260–311.

21. Струминский В.Я. Очерк жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. – М.: Учпедгиз, 1960. – 347 с.

22. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. – М.,Л.: Академия педагогических наук, 1948–1952. – 727 с.

23. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология в 2 т. Том 2: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2017. – 502 с.

24. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. – М.: Просвещение, 1964. – Т.3. – 328 с.

Оформление и верстка *Е. Сунцова*

Дата подписания к использованию: 23.10.2020
Объем издания: 2,9 Мб. Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)
Тираж 10 экз.

Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр
инновационных технологий в образовании»
610047, г. Киров, ул. Свердлова, 32а, пом. 1003
Тел.: 8-800-222-30-98
https://mcito.ru/publishing; e-mail: book@mcito.ru

ISBN 978-5-907293-69-4