Н. Д. ВИНОГРАДОВЪ.

Педагогическая Психологія,

въ связи съ общей педагогикой.

Часть 1-я.

Лекціи, читанныя на Высшихъ Женскихъ Курсахъ.

Ч. I.

Москва, 1913 г.

Типо-Литографія С. М. Мухарскаго, Москва.

Пров
Пров. 1959
ВГ
721
Библиотека ООН
203
46

ПОНЯТІЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГІИ КАКЪ НАУКѢ. ОТНОШЕНІЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГІИ КЪ РАЗЛИЧНЫМЪ ФИЛОСОФСКИМЪ ДИСЦИПЛИНАМЪ И КЪ ПЕДАГОГИКѢ ВЪ СОБСТВЕННОМЪ СМЫСЛѢ. ОСНОВНЫЯ ПОСОБІЯ.

Я намѣренъ предложить вашему вниманію курсъ, который носитъ названіе „педагогическая психологія". Это названіе указываетъ на близкое отношеніе этого курса къ педагогикѣ, какъ спеціальной наукѣ. Съ другой стороны, педагогическая психологія находится въ связи съ цѣлымъ рядомъ философскихъ дисциплинъ. Поэтому, прежде чѣмъ переходить къ изложенію самаго курса, я намѣренъ выяснить это отношеніе излагаемой науки къ родственнымъ научнымъ областямъ. Что касается педагогики въ собственномъ смыслѣ, то подъ этой наукой обыкновенно разумѣется такая дисциплина, которая формулируетъ нормы или опредѣленные законы, по которымъ должно совершаться само воспитаніе. Эти нормы или законы вырабатываются на почвѣ разнообразныхъ наукъ о человѣческой природѣ. Съ другой стороны здѣсь имѣетъ значеніе общее міросозерцаніе человѣка, потому что самая цѣль воспитанія, какъ это мы сейчасъ увидимъ, опредѣляется, главнымъ образомъ, этимъ міросозерцаніемъ. Что касается педагогической психологіи, то она ставитъ своей задачей не формулировать эти нормы или законы, а только подойти или приблизиться къ нимъ, указать пути, ведущіе къ формулировкѣ

Н 01

этихъ законовъ, и показать, какъ эти законы могутъ примѣняться въ процессѣ индивидуальнаго воспитанія. Этимъ самымъ также устанавливается извѣстное отношеніе педагогической психологіи къ другимъ отдѣламъ или отраслямъ психологической науки, каковы: общая или теоретическая психологія, психологія экспериментальная, психологія индивидуальная, психологія генетическая и т.д. Теоретическая психологія ставитъ своей задачей установленіе общихъ законовъ жизни и развитія человѣческаго духа. Это установленіе происходитъ на почвѣ изученія разнообразныхъ человѣческихъ индивидуумовъ - и на почвѣ обобщенія этого матеріала въ такой формѣ, чтобы здѣсь можно было видѣть извѣстную закономѣрность. Изученіе и обработка этого матеріала происходитъ при помощи метода наблюденія въ его различныхъ формахъ: метода самонаблюденія, метода объективнаго наблюденія, метода экспериментальнаго и т.д. Несомнѣнно, педагогическая психологія въ этомъ смыслѣ соприкасается съ общей или теоретической психологіей, потому что она также должна имѣть въ виду обычные методы психологическаго изслѣдованія, и мы увидимъ, что и методу самонаблюденія, и объективному методу, и методу экспериментальному принадлежитъ здѣсь большая роль. Въ то же время наибольшее значеніе здѣсь имѣетъ та отрасль психологической науки, которая извѣстна подъ именемъ индивидуальной психологіи и которая ставитъ своей задачей изученіе разнообразныхъ душевныхъ дѣятельностей въ опредѣленныхъ человѣческихъ индивидуумахъ, чтобы на почвѣ этого изученія можно было установить извѣстное взаимоотношеніе между отдѣльными

дѣятельностями и воспользоваться установленнымъ взаимоотношеніемъ въ чисто практическихъ цѣляхъ. Одной изъ самыхъ важныхъ частей психологіи является такъ называемая генетическая психологія, психологія, изслѣдующая процессы развитія различныхъ душевныхъ дѣятельностей, начиная съ самаго ранняго возраста и кончая эпохой поздняго вмешества. Генетическая психологія является очень важной для психологіи педагогической, потому что педагогическая психологія также имѣетъ дѣло съ изслѣдованіемъ этихъ процессовъ развитія, а, главнымъ образомъ, съ примѣненіемъ данныхъ этого изслѣдованія въ цѣляхъ чисто воспитательныхъ. Такимъ образомъ, мы видимъ, что педагогическая психологія находится въ тѣсной связи съ теоретической психологіей и вообще съ различными видами науки о духѣ. Эту тѣсную связь намъ постоянно придется имѣть въ виду. Но, кромѣ того, педагогическая психологія имѣетъ очень близкое отношеніе и къ разнообразнымъ философскимъ наукамъ. Это отношеніе, съ одной стороны, можетъ характеризоваться, какъ извѣстная зависимость педагогической психологіи отъ философіи, съ другой - мы можемъ видѣть здѣсь обратное отношеніе, именно - воздѣйствіе педагогической психологіи на разнообразныя отрасли философскаго вѣдѣнія. Прежде всего, я отмѣчу отношеніе зависимости педагогической психологіи отъ философіи. Вѣдь педагогическая психологія ставитъ своей главной цѣлью прослѣдить процессъ душевнаго развитія, начиная съ самой ранней стадіи и кончая эпохой поздняго вмешества, и использовать результаты такого изслѣдованія въ цѣляхъ воспитанія. Само собою понятно, что такого рода изслѣдованіе, какъ

и всякое изслѣдованіе, предполагаетъ уже опредѣленное философское или научно-философское міросозерцаніе, которое опредѣляется всей суммой знаній, находящихся у человѣка въ извѣстный моментъ, а также диктуется тѣми чисто философскими соображеніями, которыя имѣются у каждаго человѣка, хотя бы они носили очень субъективный характеръ. Слѣдовательно, здѣсь извѣстная зависимость педагогической психологіи отъ философіи вообще выражается постольку, поскольку для всякаго изслѣдователя нужно опредѣленное научно-философское міросозерцаніе. Такая зависимость находится внѣ всякаго сомнѣнія. Дальнѣйшая зависимость этой науки отъ философіи выясняется въ связи съ вопросомъ о цѣли воспитанія. Вопросъ о цѣли воспитанія является однимъ изъ кардинальныхъ вопросовъ педагогики. Вопросъ же этотъ ставится и рѣшается общимъ научно-философскимъ міросозерцаніемъ. Изученіе человѣческой природы, изслѣдованіе физической и психологической сторонъ человѣка, несомнѣнно, проливаетъ свѣтъ на самую задачу человѣческой жизни,- но тѣмъ не менѣе одного такого изученія оказывается недостаточно, потому что слишкомъ мало имѣемъ мы въ своемъ распоряженіи строго-научныхъ данныхъ, чтобы на ихъ почвѣ можно было построить широкое и вполнѣ удовлетворяющее научно-философское міросозерцаніе. Здѣсь приходится прибѣгать къ извѣстнаго рода гипотезамъ и условнымъ построеніямъ, дающимъ возможность въ болѣе общей формѣ опредѣлить смыслъ человѣческаго назначенія и стремиться къ выполненію этого назначенія путемъ собственнаго воспитанія или самовоспитанія и путемъ воспитанія подраста-

щихъ поколѣній. Слѣдовательно, при опредѣленіи цѣли человѣческаго назначенія мы будемъ постоянно встрѣчаться съ тѣсной зависимостью педагогической психологіи отъ философіи вообще. Съ другой стороны, мы сразу же замѣтимъ и обратное отношеніе, именно - воздѣйствіе педагогической психологіи на различныя сферы философскаго вѣдѣнія, поскольку педагогическая психологія имѣетъ дѣло съ генезисомъ или процессомъ развитія. Здѣсь нужно имѣть въ виду, главнымъ образомъ воздѣйствіе на общую теоретическую психологію, стремящуюся установить главные законы душевнаго развитія и вообще основные законы нашего психическаго существованія. Теоретическая психологія, пытающаяся установить эти законы, всегда старается прослѣдить развитіе основныхъ душевныхъ функцій, будутъ ли это функціи ощущенія, памяти, воображенія, нашихъ высшихъ интеллектуальныхъ формъ, будетъ ли это дѣятельность чувства или жизнь воли. Установленіе самихъ законовъ душевной дѣятельности, несомнѣнно, находится въ тѣсной связи съ этой генетической психологіей, изслѣдующей процессы нашего роста. Далѣе мы должны замѣтить, что изслѣдованіе душевныхъ явленій въ процессѣ ихъ развитія является въ высшей степени важнымъ для самыхъ разнообразныхъ отдѣловъ философіи. Возьмемъ такой отдѣлъ, какъ онтологія или наука о томъ, что лежитъ въ основѣ сущаго - духъ или матерія, - и мы увидимъ, что рѣшеніе этого вопроса также въ значительной степени зависитъ отъ того, насколько изслѣдованъ процессъ развитія какъ души, такъ и тѣла, насколько въ этомъ процессѣ развитія передъ нами вырисовывается тѣсная связь и зависимость этихъ областей или

насколько обнаруживается, быть можетъ, радикальное различіе этихъ сферъ бытія. Изученіе процесса развитія можетъ содѣйствовать извѣстнымъ образомъ рѣшенію этой основной онтологической проблемы. Обратимся, далѣе, къ проблемѣ о природѣ знанія или проблемѣ гносеологической. Мы увидимъ, что и въ этомъ отдѣлѣ философіи рѣшеніе основныхъ вопросовъ находится, въ извѣстной степени, въ зависимости отъ изслѣдованія роста нашей психики. На почвѣ этого изученія въ значительной степени можетъ облегчиться рѣшеніе вопроса о такъ называемой апріорности или апостеріорности, вопроса о томъ, есть ли у насъ извѣстныя формы познанія, которыя не зависятъ отъ опыта, или, быть можетъ, всѣ эти формы познанія имѣютъ свой источникъ въ опытѣ индивидуальномъ или коллективномъ. Здѣсь является въ высшей степени важнымъ выяснить вопросъ о самой природѣ или составѣ нашей познавательной дѣятельности. Процессъ нашего познанія очень сложенъ, ибо здѣсь есть не только чисто интеллектуальный элементъ, но и элементъ чувства и элементъ воли. Важно выяснить роль этихъ элементовъ, указать роль чувства въ процессѣ познанія и оттѣнить элементъ активности какъ въ низшихъ, такъ и въ высшихъ формахъ интеллектуальной жизни. Все это является цѣннымъ съ точки зрѣнія гносеологической проблемы. Несомнѣнно, богатый и разнообразный матеріалъ для рѣшенія этой проблемы мы можемъ найти въ той области психологіи, которая изслѣдуетъ процессъ развитія нашей психики - и въ человѣческомъ индивидуумѣ, и въ человѣческой расѣ. Если, далѣе, мы обратимся къ такой области человѣческаго вѣдѣнія, какъ этика,

которая имѣетъ дѣло съ вопросомъ о нормахъ, какія должны быть положены въ основу человѣческаго поведенія, то и здѣсь роль психологіи очень велика. Этотъ вопросъ рѣшается, конечно, не психологіей, а общимъ міросозерцаніемъ, которое, въ связи съ извѣстными философскими воззрѣніями, создается на почвѣ анализа соціальныхъ отношеній, но тѣмъ не менѣе психологія и именно психологія развитія можетъ вскрыть передъ нами этотъ процессъ постепеннаго роста и возникновенія основныхъ этическихъ понятій и нормъ. Она раскрываетъ намъ постепенное возникновеніе этихъ понятій и въ процессѣ индивидуальнаго роста и въ развитіи человѣчества, обнаруживаетъ передъ нами поразительное различіе и субъективность этихъ концепцій. Все это можетъ пролить свѣтъ на цѣнность тѣхъ или другихъ моральныхъ категорій, которыми приходится руководиться человѣку въ своей практической дѣятельности. Но для насъ въ данномъ случаѣ гораздо важнѣе выяснить громадное значеніе генетической психологіи для науки о воспитаніи въ собственномъ смыслѣ, для педагогики. Для насъ особенно важно выяснить это потому, что въ настоящее время мы нерѣдко встрѣчаемся съ очень скептическимъ отношеніемъ къ роли психологіи въ области педагогики. Это скептическое отношеніе имѣетъ различныя основанія. Но всѣ эти основанія находятъ свое конкретное выраженіе въ двухъ возраженіяхъ противъ возможности педагогики, какъ науки. Первое возраженіе исходитъ изъ того предположенія, что педагогика, въ ея приложеніи къ практической жизни, не есть наука, а есть искусство. Это есть

дѣло творчества, дѣло личное и индивидуальное, главное значеніе здѣсь принадлежитъ прирожденному таланту, поэтому на долю науки выпадаетъ здѣсь очень незначительная роль; имѣющіяся у насъ научныя знанія ни въ коемъ случаѣ не могутъ замѣнить того своеобразнаго искусства, которымъ обладаютъ исключительныя лица, наиболѣе талантливые педагоги. Другое возраженіе опирается на положеніе, что та сумма знаній о природѣ человѣка, которой мы обладаемъ въ настоящее время, очень невелика по сравненію съ требованіями, предъявляемыми къ воспитателю. Для воспитателя важно знать человѣческую природу во всемъ разнообразіи ея внѣшняго и внутренняго обнаруженія, между тѣмъ, замѣчаютъ эти скептики, знанія, которыми мы обладаемъ въ настоящее время изъ области психологіи вообще и изъ области психологіи дитяти въ частности, будто бы, еще настолько недостаточны, что на почвѣ ихъ ни въ коемъ случаѣ нельзя построить какой-либо цѣльной и законченной системы воспитанія. Съ этой точки зрѣнія, разнообразный психологическій матеріалъ, который мы имѣемъ передъ собой, слишкомъ разбросанъ, очень отрывоченъ и неполонъ, чтобы на немъ можно было создать что-нибудь безспорное въ области воспитанія. Теперь намъ и нужно остановиться на анализѣ этихъ возраженій, преимущественно второго возраженія, такъ какъ оно-то, главнымъ образомъ, и направлено на психологію вообще, поскольку послѣдняя можетъ считаться фундаментомъ педагогики. Что касается перваго возраженія, отправляющагося отъ того, что будто бы педагогика есть искусство, а не наука, то слѣдуетъ замѣтить, что оно въ значительной части коренится на недоразумѣніи. Болѣе

подробно мы выяснимъ этотъ вопросъ впослѣдствіи, когда будемъ говорить объ отношеніи между педагогикой, какъ наукой, и педагогикой, какъ искусствомъ. Теперь же слѣдуетъ только замѣтить, что педагогика, являясь на извѣстной стадіи развитія искусствомъ, должна, прежде всего, опираться на опредѣленный научный матеріалъ, на наши знанія о человѣческой природѣ Эти знанія могутъ быть получены чисто научнымъ путемъ, при помощи тѣхъ методовъ научнаго изслѣдованія, которые употребляются и въ другихъ областяхъ человѣческаго вѣдѣнія. Конечно, однихъ этихъ знаній недостаточно. Чтобы вести успѣшно процессъ индивидуальнаго воспитанія, необходимо внимательно изучить и конкретные объекты воспитательнаго воздѣйствія, т.е. тѣ опредѣленные дѣтскіе индивидуумы, съ которыми мы имѣемъ дѣло въ этомъ процессѣ. Это опять-таки достигается посредствомъ извѣстныхъ методовъ научнаго изслѣдованія, которые помогаютъ намъ проникнуть въ глубину дѣтской психики болѣе полно, чѣмъ это возможно при помощи простого и непосредственнаго наблюденія. Несомнѣнно, здѣсь всегда будетъ принадлежать большая роль и тому, что мы называемъ педагогическимъ тактомъ, педагогическимъ талантомъ, большое значеніе будетъ отводиться общимъ душевнымъ качествамъ воспитателя. Но тѣмъ не менѣе здѣсь можетъ существовать и извѣстный методъ объективнаго изслѣдованія, который въ состояніи вскрыть то, что часто ускользаетъ и отъ очень внимательнаго педагога-практика. Часто практическіе пріемы педагогики, не основанные на болѣе глубокомъ анализѣ методовъ изслѣдованія и изученія дѣтскаго существа, могутъ привести къ такимъ представле-

ніямъ о природѣ дитяти, которыя являются уже устарѣвшими и не соотвѣтствующими существу современныхъ научныхъ знаній. Поэтому, если педагогикѣ, какъ искусству, и можетъ принадлежать извѣстная роль, если здѣсь можетъ проявляться творчество, то это творчество можетъ имѣть извѣстный успѣхъ лишь на почвѣ предварительнаго научнаго изслѣдованія дѣтской природы - какъ въ ея обшемъ видѣ, поскольку здѣсь устанавливаются извѣстные общіе законы развитія, такъ и въ тѣхъ ея частныхъ проявленіяхъ, когда мы встрѣчаемся съ процессами индивидуальнаго развитія дѣтской психики и вообще дѣтской природы. Слѣдовательно, педагогикѣ, какъ наукѣ, всегда будетъ принадлежать огромное значеніе, и педагогикѣ, какъ искусству, никогда не заслонить этого громаднаго научнаго значенія изученія дѣтской природы, въ частности - дѣтской психики. Второе возраженіе, что будто бы тотъ матеріалъ, съ которымъ мы встрѣчаемся въ современной психологіи, очень недостаточенъ, чтобы на почвѣ его можно было построить законченную систему воспитанія, справедливо только отчасти и именно постольку, поскольку мы имѣемъ въ виду только опредѣленный отдѣлъ психологіи. Въ послѣдніе годы мы видимъ увлеченіе извѣстной отраслью психологіи, именно экспериментальной психологіей, и въ связи съ этимъ встрѣчаются попытки построить педагогику только на данныхъ одной экспериментальной психологіи. Такое увлеченіе, несомнѣнно, можетъ дать поводъ къ упомянутому скептическому отношенію къ психологіи, какъ основѣ педагогики, ибо матеріалъ, собранный въ настоящее время путемъ экспериментальныхъ изслѣдованій, недостаточенъ, чтобы на основа-

ніи его одного можно было построить вполнѣ удовлетворительно систему воспитанія. Этотъ матеріалъ касается только отдѣльныхъ сторонъ душевной дѣятельности, преимущественно, дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ, отчасти нѣкоторыхъ дальнѣйшихъ формъ интеллектуальной дѣятельности (напр. памяти), нѣкоторыхъ болѣе элементарныхъ эмоцій и т.п., но имъ еще не захвачены наиболѣе сложныя и высокія формы дѣтской психики, которымъ принадлежитъ преимущественное значеніе въ процессѣ воспитанія. Это обстоятельство объясняется тѣмъ, что экспериментальная психологія существуетъ еще сравнительно недавно и изучаетъ преимущественно низшія проявленія нашей психики. Кромѣ экспериментальной психологіи, существуетъ психологическое наблюденіе въ широкомъ смыслѣ, объективное наблюденіе въ самыхъ разнообразныхъ формахъ, и такимъ путемъ собранъ очень значительный матеріалъ, подвергнутый научной обработкѣ. На почвѣ этого матеріала и возможно построить извѣстную систему научной педагогики. Слѣдовательно, въ основаніи педагогики будутъ лежать данныя не только экспериментальной психологіи, но и объективной психологіи вообще, и здѣсь не будетъ игнорироваться и такой матеріалъ, который собранъ путемъ метода внутренняго наблюденія или самонаблюденія. Если мы суммируемъ весь указанный обширный матеріалъ, предварительно подвергнувъ его научно-критическому анализу, то увидимъ, что здѣсь есть уже достаточно твердо установленныхъ данныхъ, еще далеко не использованныхъ въ практикѣ воспитанія и обученія. Я въ настоящее время не буду подробно обозрѣвать весь этотъ матеріалъ, - я только вкрат-

цѣ остановлюсь на характеристикѣ нѣкоторыхъ душевныхъ дѣятельностей, которыя достаточно изучены современной психологіей и которыя имѣютъ преимущественное значеніе для практической педагогики. Такъ, если мы возьмемъ такой основной вопросъ, какъ вопросъ объ отношеніи между физическими и психическими явленіями, то мы увидимъ, что этотъ вопросъ давно является въ высшей степени важнымъ въ глазахъ теоретической психологіи. У насъ естъ цѣлый рядъ изслѣдованій о взаимоотношеніяхъ между этими сторонами нашей природы. Но эти факты еще недостаточно использованы педагогикой, поскольку здѣсь передъ нами встаютъ важные вопросы, вопросы объ общей работоспособности организма, объ измѣненіяхъ этой работоспособности въ связи съ возрастомъ, съ состояніемъ здоровья и т.д. Факты эти очень важно использовать въ цѣляхъ воспитанія, чтобы соотвѣтственно съ этими измѣненіями установить тѣ или другіе пріемы воспитательнаго воздѣйствія. Далѣе, передъ нами стоитъ также важный вопросъ вообще объ измѣненіяхъ дѣтскаго организма въ связи съ возрастомъ. Преимущественнаго вниманія здѣсь заслуживаетъ критическій возрастъ, эпоха физическаго созрѣванія, характеризующаяся очень существенными измѣненіями въ области дѣтской психики. Эти измѣненія очень сложны и разнообразны; они выражаются въ проявленіи или въ возникновеніи спеціальныхъ чувствъ; они вліяютъ на общее настроеніе, обнаруживаются въ избыткѣ своеобразной активности, которая не укладывается въ рамки шаблонно-рутиннаго поведенія и конкретно выражается въ различнаго рода нарушеніяхъ дисциплины. Все это въ практикѣ воспитанія, къ сожалѣнію,

не всегда учитывается, и съ этой точки зрѣнія нѣтъ полнаго соотвѣтствія между мѣрами воспитательнаго воздѣйствія, относящимися къ этому критическому періоду, и тѣми основными особенностями въ жизни ребенка, которыя проявляются въ этомъ періодѣ. Въ это же время мы замѣчаемъ извѣстныя измѣненія и въ интеллектуальной сферѣ, которыя обнаруживаются во временномъ пониженіи интеллектуальной дѣятельности, хотя послѣ этого мы наблюдаемъ высокій расцвѣтъ нашего ителлекта. Относящіеся къ этой области факты, установленные точнымъ научнымъ изслѣдованіемъ, будучи утилизированы въ практикѣ воспитанія, могутъ повлечь за собою крупную педагогическую реформу. Если это можно сказать о такомъ переходномъ или критическомъ возрастѣ, какъ возрастъ отрочества или ранней юности, то то же можно замѣтить и о послѣдующей эпохѣ - поздней юности, когда наступаетъ расцвѣтъ духовныхъ силъ, когда проявляются высшія формы интеллектуальной и эмоціональной жизни, когда начинаютъ складываться высокіе идеалы, являющіеся иногда руководящими принципами въ теченіе всей жизни. Съ другой стороны, нѣсколько позднѣе мы нерѣдко встрѣчаемся и съ обратнымъ явленіемъ, когда, въ иныхъ случаяхъ довольно быстро, всѣ эти высокія душевныя переживанія совершенно исчезаютъ и уступаютъ мѣсто болѣе бѣдному и скудному существованію, повидимому, совсѣмъ не связанному съ этой эпохой подъема. Это обстоятельство наблюдается въ жизни отдѣльнаго человѣка, а также въ жизни общества, преимущественно, можетъ быть, въ жизни нашего общества. Между тѣмъ оно заслуживаетъ, несомнѣнно,болѣе глубокаго и серьезнаго изслѣдованія.

поскольку это изслѣдованіе могло бы пролить извѣстный свѣтъ на происхожденіе этого явленія и помогло бы, быть можетъ, удержать это настроеніе, какъ что-то болѣе устойчивое, длительное, которое должно было бы быть руководящимъ началомъ въ теченіе значительной части нашей жизни, а не относиться только къ одному, очень ограниченному періоду. Все это, слѣдовательно, указываетъ на важность такого рода изслѣдованій съ чисто педагогической точки зрѣнія, и у насъ есть въ этомъ смыслѣ очень цѣнный матеріалъ, собранный, между прочимъ, извѣстнымъ американскимъ изслѣдователемъ Стенли Холломъ и заключенный въ его трудѣ по психологіи юности. Если мы обратимся и къ другимъ разнообразнымъ сферамъ нашей душевной жизни, то и здѣсь встрѣтимся съ цѣлымъ рядомъ болѣе или менѣе достовѣрныхъ фактовъ, также недостаточно утилизированныхъ практической педагогикой. Возьмемъ, прежде всего, хорошо извѣстный фактъ тѣсной связи всѣхъ душевныхъ состояній, фактъ совмѣстнаго существованія нашихъ психическихъ функцій. Современная психологія установила тотъ фактъ, что наша интеллектуальная жизнь находится въ тѣсной связи съ жизнью чувства и воли. Эта тѣсная связь не всегда принимается во вниманіе въ процессѣ воспитанія и обученія, когда нерѣдко опредѣленная душевная дѣятельность изолируется, и игнорируется или чувство или умъ, или активность. Постоянное подчеркиваніе упомянутой связи помогло бы сдѣлать болѣе продуктивнымъ процессъ обученія, вовлекая въ этотъ процессъ и эмоціи, и волю. Если мы обратимся къ интеллектуальной сферѣ, которая обнимаетъ самые

разнообразные процессы въ жизни нашего ума, то мы встрѣтимся здѣсь съ цѣлымъ рядомъ фактовъ, которые оказываются очень важными для практической педагогики. Я разумѣю, прежде всего, наиболѣе простую форму интеллектуальной дѣятельности, въ видѣ дѣятельности ощущенія. Эта дѣятельность является источникомъ наиболѣе высокихъ интеллектуальныхъ функцій. На фактѣ первичности этой функціи основанъ принципъ наглядности, которому придается такое громадное значеніе въ современной педагогикѣ, но нерѣдко педагоги-практики не замѣчаютъ большой роли ощущеній въ такой работѣ, какъ образованіе понятій, сужденій, умозаключеній. Если мы обратимся къ другимъ формамъ интеллектуальной дѣятельности, какъ напримѣръ, дѣятельность памяти, воображенія, то увидимъ, что и по нимъ собранъ очень обширный матеріалъ, полученный преимущественно экспериментальнымъ путемъ. И этотъ матеріалъ въ настоящее время не достаточно использованъ. Укажу, между прочимъ, на громадное значеніе матеріала, относящагося къ области памяти, для такого чисто дидактическаго процесса, какъ напримѣръ, процессъ обученія правописанію, который еще долженъ быть урегулированъ въ соотвѣтствіи съ этимъ матеріаломъ. Современныя экспериментальныя изслѣдованія показали всю сложность этого процесса и оттѣнили здѣсь преимущественное значеніе опредѣленныхъ видовъ памяти. Если мы обратимся къ дѣятельности воображенія, то и тутъ увидимъ цѣлый рядъ фактовъ, которые, съ одной стороны, подтверждаютъ нѣкоторые пріемы практической педагогики, съ другой - оттѣняютъ свое-

Библіотека ООН

образіе дѣятельности воображенія у дѣтей и въ связи съ этимъ диктуютъ цѣлый рядъ новыхъ пріемовъ въ процессѣ воспитанія и обученія, которые развиваютъ богатство и силу воображенія, порождая наибольшее количество образовъ и наиболѣе разнообразныя комбинаціи этихъ образовъ. Если мы обратимъ вниманіе на эмоціональную сферу, на жизнь чувства, то увидимъ, что здѣсь собраны психологіей, быть можетъ, самыя цѣнныя данныя для педагогики. Воспитаніе чувства въ практической педагогикѣ нерѣдко носитъ интеллектуалистическій характеръ, когда предполагается возможнымъ воздѣйствіе на чувство путемъ вліянія на нашъ умъ, на наши представленія. Но односторонность такого педагогическаго пріема давно уже выяснена современной психологической наукой, которая показала извѣстную зависимость даже высшихъ эмоціональныхъ проявленій отъ различныхъ чисто физическихъ или физіологическихъ процессовъ. Знаменитая теорія, связанная съ именемъ недавно умершаго крупнаго американскаго психолога и философа Джемса, правда, не во всѣхъ частяхъ безспорная, вскрыла передъ нами громадное вліяніе такихъ процессовъ, какъ процессы дыханія, кровообращенія, пищеваренія и т.д., на переживанія нашего чувства. Эта теорія указала, что многія низшія эмоціи обязаны своимъ возникновеніемъ вліянію этихъ процессовъ, и, слѣдовательно, съ этой точки зрѣнія воздѣйствіе на эти эмоціи возможно путемъ спеціальнаго вліянія на общую физическую организацію. Въ частности это можно сказать относительно такой эмоціи, какъ эмоція страха. Все это ставитъ передъ нами вопросъ о томъ, какія мѣры воспитательнаго воздѣйствія возможны въ про-

цессѣ возбужденія или подавленія тѣхъ или другихъ чувствованій. Научныя изслѣдованія показали намъ, что одного интеллектуальнаго воздѣйствія недостаточно, что мы можемъ, напримѣръ, сознавать неосновательность страха, но въ то же время не можемъ подавить на почвѣ одного этого интеллектуальнаго состоянія самую эту эмоцію. Для насъ теперь также очевидно громадное значеніе анатомо-физіологическихъ процессовъ и для болѣе высокихъ формъ эмоціональной жизни.- Обратимся къ области активности или жизни нашей воли. Здѣсь передъ нами опять-таки цѣлый рядъ научныхъ изслѣдованій, которыя доставляютъ очень обильный матеріалъ, на почвѣ котораго можно пересмотрѣть современныя ученія о волѣ и построить извѣстные методы воспитанія этой дѣятельности. Я не буду говорить о тѣсной связи воли съ эмоціями. Здѣсь важно отмѣтить громадное значеніе изслѣдованій пассивности и активности вообще, поскольку эти изслѣдованія указываютъ на тѣсную связь этихъ сторонъ нашей духовной организаціи съ прирожденными особенностями, съ извѣстными анатомо-физіологическими функціями. Затѣмъ, эти изслѣдованія показали громадное значеніе такой формы нашей дѣятельности, какъ подражаніе, которому принадлежитъ такая большая роль въ процессѣ воспитанія. Еще большаго вниманія заслуживаетъ тотъ своеобразный комплексъ душевныхъ свойствъ, который обычно именуется характеромъ. Въ настоящее время мы встрѣчаемъ очень обширную литературу по этому вопросу, и, несомнѣнно, для насъ очень важно выяснить общую природу этого сложнаго душевнаго состоянія, потому что, съ одной стороны, подъ характеромъ предпола-

гактъ только извѣстныя волевыя проявленія, съ другой - здѣсь разумѣютъ всю совокупность индивидуальныхъ душевныхъ переживаній, и въ этомъ случаѣ характеръ нерѣдко отождествляютъ съ понятіемъ индивидуальности. Если придать этому понятію такое широкое толкованіе, то тогда мы встрѣтимся съ вопросомъ объ индивидуальности, т.е. прежде всего, съ тѣмъ, есть ли индивидуальность совокупность всѣхъ типичныхъ чертъ извѣстнаго человѣка, или же она совокупность наиболѣе высокихъ и цѣнныхъ свойствъ психики. Съ этой точки зрѣнія важны всѣ современныя научныя изслѣдованія, посвященныя изученію именно индивидуальнаго развитія. Изученіе всѣхъ разнообразныхъ проявленій индивидуальности является очень цѣннымъ практически, ибо на почвѣ такого изученія возможно построить не только воспитаніе въ собственномъ смыслѣ, но и самовоспитаніе. Дѣло въ томъ, что процессъ воспитанія никогда не ограничивается только сознательнымъ воздѣйствіемъ взрослаго человѣка на ребенка, - этотъ процессъ имѣетъ и послѣ этого иногда довольно длинную исторію. Онъ заканчивается самовоспитаніемъ, которое нерѣдко оказывается перевоспитаніемъ, когда приходится отвергать то, что было усвоено безсознательно и пассивно, и когда на мѣсто такого усвоенія ставятся собственные идеалы, осуществляемые путемъ сознательной дѣятельности. Все это указываетъ на то, что въ настоящее время уже накопилось достаточно матеріала, собраннаго психологіей, и этотъ матеріалъ можетъ быть утилизированъ въ педагогическихъ цѣляхъ. Слѣдовательно, здѣсь едва ли имѣетъ для себя основаніе тотъ скептицизмъ, о которомъ мы упоми-

нали ранѣе.

Въ дальнѣйшемъ изложеніи я ставлю себѣ главной задачей анализъ разнообразныхъ душевныхъ дѣятельностей въ процессѣ ихъ развитія и использованіе этого анализа въ педагогическихъ интересахъ. Кромѣ того, въ самомъ началѣ курса я долженъ поставить нѣсколько вопросовъ, имѣющихъ общій характеръ, обсужденіе которыхъ является въ высшей степени цѣннымъ для педагогической психологіи. Я разумѣю здѣсь, прежде всего, вопросъ о томъ, насколько человѣкъ въ состояніи оказывать воздѣйствіе на природные задатки. Если мы примемъ опредѣленіе воспитанія, какъ сознательнаго преднамѣреннаго воздѣйствія взрослаго человѣка на ребенка, то тогда возникаетъ вопросъ, возможно ли такое воздѣйствіе и, если возможно, то въ какой мѣрѣ. Мы сейчасъ же увидимъ, что такой вопросъ является вполнѣ естественнымъ, потому что здѣсь мы встрѣчаемся съ фактомъ наслѣдственности и прирожденности, который является независимымъ отъ воспитателя и встаетъ передъ его глазами, какъ нѣчто данное, съ чѣмъ приходится считаться. Поэтому при нашемъ изложеніи мы должны выяснить вопросъ о предѣлахъ воспитанія въ связи съ несомнѣннымъ для всѣхъ фактомъ наслѣдственности. Далѣе возникаетъ вопросъ о цѣли воспитанія, являющійся тоже основнымъ для педагогики, вопросъ, рѣшить который нужно въ самомъ началѣ. Понятіе о цѣли воспитанія можетъ быть различно въ зависимости отъ различныхъ представленій о цѣли человѣческой жизни. Здѣсь намъ придется притти къ нѣкоторому хотя бы условному соглашенію. Сдѣлать это очень нелегко. Если мы опредѣлимъ цѣль воспи-

танія, какъ стремленіе къ гармоническому развитію лучшихъ сторонъ человѣческой природы, то вмѣстѣ съ такимъ опредѣленіемъ возникаетъ цѣлый рядъ вопросовъ, напримѣръ, вопросъ о томъ, почему нужно г а р м о н и ч е с к о е развитіе. Можетъ быть нужно дать возможность проявиться болѣе широко индивидуальнымъ задаткамъ, и всякая гармонія въ этомъ смыслѣ окажется насиліемъ. Далѣе, такъ какъ рѣчь идетъ о развитіи л у ч ш и х ъ сторонъ человѣческой природы, то естественно возникаетъ вопросъ о томъ, какія же стороны нужно назвать лучшими и почему. Здѣсь мы встрѣчаемся съ такимъ вопросомъ, который по существу едва ли является окончательно разрѣшимымъ. Но тѣмъ не менѣе извѣстное условное рѣшеніе его оказывается необходимымъ. Далѣе, мы должны поставить вопросъ о педагогикѣ, какъ наукѣ и какъ искусствѣ. Педагогика, несомнѣнно, является наукой, но въ то же время она какъ бы завершается искусствомъ. Вопросъ объ отношеніи между педагогикой, какъ наукой, и педагогикой, какъ искусствомъ, долженъ стать предметомъ спеціальнаго обсужденія въ самомъ началѣ. Только послѣ выясненія этихъ основныхъ вопросовъ, я долженъ обратить ваше вниманіе на разсмотрѣніе различныхъ методовъ или способовъ изученія дѣтской природы. На этомъ вопросѣ я долженъ сравнительно долго остановить ваше вниманіе, потому что онъ въ настоящее время возбуждаетъ особенный интересъ, являясь предметомъ обсужденія не только среди спеціалистовъ, но и среди широкой публики. Мы должны проанализировать всѣ эти методы и указать, какіе изъ нихъ являются наиболѣе цѣнными съ чисто научной точки зрѣнія. Послѣ этого я перейду къ

характеристикѣ развитія душевныхъ дѣятельностей, какъ эти душевныя дѣятельности открываются намъ въ процессѣ постепеннаго роста индивидуума. На почвѣ этого обзора намъ придется получить извѣстныя обобщенія, которыя и должны быть положены въ основу педагогики, какъ нормативной науки. Съ этими нормами намъ придется имѣть дѣло впослѣдствіи постольку, поскольку онѣ осуществляются въ процессѣ конкретнаго воспитанія опредѣленнаго индивидуума, когда въ этомъ процессѣ приходится использовать эти нормы въ соотвѣтствіи съ извѣстными природными задатками. Но предварительно я долженъ указать необходимую литературу, которая можетъ содѣйствовать усвоенію моего курса.

Прежде всего, я предполагаю знакомство значительнаго большинства изъ васъ съ обычнымъ пропедевтическимъ курсомъ психологіи въ размѣрѣ учебника средней школы, какъ напр., руководство проф. Челпанова. Затѣмъ я укажу здѣсь такія сочиненія, которыя имѣютъ наиболѣе тѣсное отношеніе къ педагогической психологіи, гдѣ изслѣдуется процессъ развитія нашей психики и гдѣ даются извѣстныя указанія педагогическо-практическаго характера. Въ этомъ отношеніи на первую очередь нужно поставить руководство, которое существуетъ давно въ русскомъ переводѣ, но которое вышло недавно въ подлинникѣ въ совершенно переработанномъ видѣ и въ настоящее время переведено съ этого новаго изданія на русскій языкъ - это руководство проф. Селли „Педагогическая психологія". Оно является очень цѣннымъ потому, что захватываетъ, въ своемъ анализѣ, всѣ основныя проявленія нашей психики и въ то же время,въ своемъ переработан-

номъ видѣ, утилизируетъ важнѣйшія данныя и современной экспериментальной психологіи. На ряду съ этимъ руководствомъ должна быть указана книжка того же автора Очерки по психологіи дѣтства", которая является не столь систематической, но содержитъ много конкретнаго матеріала для характеристики самыхъ разнообразныхъ проявленій психики ребенка, особенно въ ранніе годы. За тѣмъ слѣдуетъ книга Джемса „Психологія въ бесѣдахъ съ учителями". Она намѣчаетъ цѣлый рядъ вопросовъ, очень важныхъ съ точки зрѣнія педагогики, и иногда даетъ освѣщеніе имъ - очень интересное и поучительное. Этому же автору принадлежитъ другое сочиненіе - „Психологія". Оно для насъ цѣнно нѣкоторыми отдѣлами, которые касаются или анализа чувства, или же анализа личности - въ томъ оригинальномъ пониманіи, какое мы находимъ у Джемса. Далѣе, я назову два русскихъ руководства: Нечаева подъ заглавіемъ „Очеркъ психологіи для учителей", являющееся, въ извѣстной степени, цѣннымъ потому, что здѣсь въ отношеніи нѣкоторыхъ вопросовъ, привлекается экспериментальный матеріалъ; -Рубинштейна „Очеркъ педагогической психологіи въ связи съ общей педагогикой", цѣнное по выдвиганію общихъ проблемъ педагогики. Наконецъ, нужно назвать еще два сочиненія, цѣнныхъ потому, что тамъ мы находимъ болѣе обширную сводку экспериментальныхъ данныхъ, подвергнутыхъ предварительному критическому разсмотрѣнію. Эти сочиненія я считаю необязательными, а только рекомендуемыми. Это - сочиненіе Меймана „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ" и сочиненіе Лая „Экспериментальная дидактика" (особенно цѣнное первое изъ этихъ сочиненій). Спеціально по вопро-

су объ основныхъ проявленіяхъ эмоціональной жизни я указываю книгу Рибо „Психологія чувствованій".

ПОНЯТІЕ О ВОСПИТАНІИ. ВОСПИТАНІЕ И НАСЛѢДСТВЕННОСТЬ. ВОСПИТАНІЕ И СРЕДА.

Въ прошломъ чтеніи я указалъ на то, что, прежде чѣмъ переходить къ изложенію основныхъ вопросовъ педагогической психологіи, намъ придется остановиться на выясненіи нѣкоторыхъ обще-педагогическихъ проблемъ, и къ этимъ проблемамъ относятся, между прочимъ, вопросъ о понятіи воспитанія и вопросъ о возможности и предѣлахъ воспитанія въ связи съ фактомъ наслѣдственности. Понятіе воспитанія должно быть установлено въ связи съ тѣми разногласіями, какія мы встрѣчаемъ относительно этого понятія. Терминъ „воспитаніе" примѣняется къ очень обширному классу явленій. Имъ обозначаютъ различные процессы въ мірѣ не только человѣческихъ отношеній, но и въ органической природѣ - въ широкомъ смыслѣ, включая сюда и животныхъ и растенія. Въ отношеніи всѣхъ организмовъ - растительныхъ и животныхъ - можно говорить о воспитаніи, о своеобразной культурѣ, съ которой мы постоянно встрѣчаемся въ практикѣ обыденной жизни. Мы будемъ имѣть дѣло съ воспитаніемъ только въ приложеніи къ человѣку. Но и въ этой области терминъ „воспитаніе" употребляется съ очень разнообразными оттѣнками. Я не буду останавливать наше вниманіе на этихъ разнообразіяхъ, а, наоборотъ, попытаюсь указать нѣчто общее въ этомъ многообразіи и постараюсь формулиро-

вать понятіе воспитанія такъ, чтобы оно указывало наиболѣе существенныя черты съ точки зрѣнія педагогики. Въ этомъ смыслѣ воспитаніе можно опредѣлить, какъ преднамѣренное или сознательное воздѣйствіе взрослаго человѣка на ребенка, имѣющее своею цѣлью довести ребенка до извѣстной степени самостоятельности. Значитъ, здѣсь имѣется въ виду только сознательное, намѣренное вліяніе, и устраняется совокупность разнообразныхъ вліяній, носящихъ безсознательный или невольный характеръ. Мы предполагаемъ, что эти безсознательныя невольныя вліянія должны войти въ область сознательнаго воздѣйствія и такимъ образомъ подчиниться власти педагога, который ставитъ опредѣленную цѣль воспитанія. Изъ этого опредѣленія воспитанія можно видѣть, что сознательность и преднамѣренность,- слѣдовательно, извѣстное представленіе о цѣли,- является необходимымъ условіемъ воспитательнаго процесса. Въ чемъ заключается эта цѣль воспитанія, какъ она ставилась исторически, какъ ставится теперь и какъ ее цѣлесообразнѣе поставить съ точки зрѣнія современныхъ взглядовъ на сущность человѣческой природы и смыслъ человѣческаго назначенія,- объ этомъ мнѣ придется говорить ниже. Здѣсь же мы должны, прежде всего, затронуть вопросъ, возможно ли это преднамѣренное, сознательное воздѣйствіе взрослаго человѣка на ребенка, и если возможно, то въ какихъ предѣлахъ. Мы сейчасъ же увидимъ, что если на первый вопросъ мы можемъ отвѣтить утвердительно, то на второй вопросъ намъ придется отвѣтить хотя, быть можетъ, тоже утвердительно, но только съ извѣстнымъ ограниченіемъ, такъ какъ здѣсь нужно будетъ указать

предѣлы этого воздѣйствія.

Что касается вопроса о возможности воздѣйствія взрослаго человѣка на ребенка, то въ общей формѣ этотъ вопросъ не можетъ возбуждать сомнѣній, поскольку передъ нами открывается этотъ фактъ постояннаго воздѣйствія и поскольку обнаруживается громадное значеніе этого воздѣйствія въ связи съ процессомъ воспитанія ума или образованія. Успѣшность такого рода воздѣйствія подтверждается непрерывнымъ прогрессомъ культурныхъ отношеній. На почвѣ этого факта мы можемъ наблюдать исторически очень распространенный взглядъ относительно универсальной силы воспитательнаго воздѣйствія, когда предполагаютъ, что воспитаніе создаетъ человѣка, дѣлаетъ изъ него то, чѣмъ онъ является передъ нами, какъ развитая сознательная личность. Воспитаніе, будто бы, вырыло ту пропасть, которая существуетъ въ настоящее время между представителемъ какой нибудь культурной націи и дикаремъ, будто бы, только этому сознательному вліянію и обязаны всѣ тѣ различія, которыя раздѣляютъ представителей человѣчества, стоящихъ на различныхъ стадіяхъ или - прямо противоположныхъ полюсахъ - культуры. Вѣра въ универсальную силу воспитательнаго воздѣйствія была особенно распространена въ эпоху вѣры вообще въ неограниченную силу человѣческаго разума, особенно во второй половинѣ XVIII вѣка. Многіе изъ энциклопедистовъ прямо утверждали, что только одно воспитаніе порождаетъ то громадное различіе, которое мы наблюдаемъ въ дѣйствительности между людьми, что будто бы люди рождаются совершенно одинаковыми, съ одинаковыми способностями и предрасположенія-

ми, и что только внѣшнія условія, условія жизненной обстановки и всѣхъ тѣхъ разнообразныхъ воздѣйствій, среди которыхъ приходится расти и развиваться опредѣленному индивидууму, и порождаютъ различіе между людьми, наиболѣе ярко обнаруживающееся уже въ зрѣломъ періодѣ человѣческой жизни. Гельвецій утверждалъ, что всѣ дѣти отъ рожденія обладаютъ одинаковыми способностями въ смыслѣ интеллекта, что ихъ способности вниманія, памяти, воображенія и т.д. одинаковы, что только послѣдующія условія и порождаютъ ту разницу, которую мы встрѣчаемъ позднѣе между людьми. Еще гораздо раньше Гельвеція, въ концѣ XVII вѣка, Локкъ въ своемъ цѣнномъ трактатѣ по педагогикѣ „Мысли о воспитаніи", также оттѣняетъ громадное значеніе воспитанія и утверждаетъ, что девять десятыхъ человѣчества обязаны тѣмъ, что они изъ себя представляютъ, именно этимъ разнообразнымъ вліяніямъ со стороны воспитателей. Ту же самую мысль гораздо позднѣе, уже въ первой половинѣ XIX столѣтія, высказалъ и аргументировалъ извѣстный историкъ, авторъ своеобразной философско-исторической теоріи, придававшій громадное значеніе физическому фактору въ развитіи личности, знаменитый Бокль. Въ своемъ сочиненіи „Исторія цивилизаціи Англіи" онъ оттѣняетъ громадную роль воспитанія и въ связи съ этимъ утверждаетъ одинаковость физическихъ и душевныхъ предрасположеній человѣка. По мнѣнію Бокля, ребенокъ дикаря и ребенокъ цивилизованнаго человѣка обладаютъ совершенно одинаковыми способностями, и если впослѣдствіи, на извѣстныхъ стадіяхъ развитія, въ эпоху юношества и зрѣлаго возраста, мы встрѣчаемъ между ними существенныя различія, то это

объясняется исключительно различіемъ во внѣшнихъ условіяхъ среды въ широкомъ смыслѣ слова, а не прогрессомъ въ самомъ существѣ человѣческой природы. Человѣческая природа въ этомъ смыслѣ является чѣмъ-то болѣе или менѣе сформировавшимся, такъ что вліянія жизни, связанныя съ цивилизаціей и культурой, отражаются въ этихъ внѣшнихъ условіяхъ, которыя уже далѣе находятъ свое отраженіе въ развитіи человѣческой личности. О совершенствованіи самой человѣческой природы по существу здѣсь нѣтъ рѣчи. Съ этой точки зрѣнія можно говорить и объ относительномъ равенствѣ между людьми и о томъ, что дальнѣйшія различія порождаются всей совокупностью воспитательныхъ вліяній. Всѣ эти взгляды свидѣтельствуютъ о вѣрѣ въ универсальную силу воспитательнаго воздѣйствія. Въ современной наукѣ мы уже не видимъ этой вѣры. Наоборотъ, во второй половинѣ XIX столѣтія, да и теперь, мы чаще встрѣчаемся съ противоположнымъ взглядомъ, который содержитъ скорѣе скептическое отношеніе къ воспитанію, какъ сознательному воздѣйствію. Скептицизмъ этотъ, главнымъ образомъ, связанъ съ современнымъ ученіемъ о наслѣдственности, поскольку этому фактору придается громадное значеніе въ формированіи человѣческой личности и поскольку, такимъ образомъ, ограничивается роль воспитательнаго воздѣйствія. Но это скептическое отношеніе явилось гораздо раньше, и прежде оно высказывалось въ связи съ извѣстными философскими взглядами, поскольку тамъ признавалась та или другая прирожденность или въ сферѣ интеллектуальной, или же въ области характера или личности вообще. Этотъ взглядъ выраженъ былъ, правда въ нѣсколько ограниченной формѣ, еще въ

XVII вѣкѣ - Спинозой, который признавалъ врожденность человѣческаго характера. Въ первой половинѣ XIX вѣка мы встрѣчаемся съ аналогичнымъ воззрѣніемъ у Шопенгауера, въ связи съ его своеобразнымъ взглядомъ на прирожденность добродѣтели и порока. Такимъ образомъ, эта мысль о важности прирожденныхъ предрасположеній сначала высказывалась въ чисто теоретическихъ или, вѣрнѣе, философскихъ сочиненіяхъ. Во второй половинѣ XIX столѣтія мы видимъ попытки обосновать это утвержденіе на почвѣ біологическихъ данныхъ въ связи съ ученіемъ о наслѣдственности, разрабатываемымъ на почвѣ принципа эволюціи. Цѣлый рядъ изслѣдователей оттѣняетъ громадное значеніе фактора наслѣдственности. Нѣкоторые изъ этихъ ученыхъ подчеркиваютъ огромную роль этого фактора, главнымъ образомъ, въ области психическихъ предрасположеній, стараясь доказать, что въ сущности всѣ основныя способности или предрасположенія человѣка являются уже прирожденными или унаслѣдованными отъ своихъ предковъ - ближайшихъ или отдаленныхъ. Съ этой точки зрѣнія, воспитанію принадлежитъ незначительная роль - въ видѣ только содѣйствія естественному росту или развитію этихъ предрасположеній. Эта мысль о громадномъ значеніи наслѣдственныхъ предрасположеній въ процессѣ душевнаго развитія особенно ярко выражена въ сочиненіи современнаго французскаго психолога Рибо подъ заглавіемъ „Наслѣдственность душевныхъ свойствъ". Здѣсь Рибо пытается доказать передачу по наслѣдству самыхъ разнообразныхъ свойствъ нашей психики. Такъ, по его мнѣнію, наслѣдственны не только инстинкты, особенности въ строеніи органовъ внѣшнихъ

чувствъ, памяти, болѣе элементарныя эмоціи, но и высшія формы интеллектуальной дѣятельности, а также характеръ, очень сложныя и тонкія эмоціи и т.п. Равнымъ образомъ, по мнѣнію Рибо, передъ нами фактъ передачи по наслѣдству нервныхъ и душевныхъ болѣзней, по крайнѣй мѣрѣ, въ видѣ ярко выраженныхъ предрасположеній къ этимъ патологическимъ проявленіямъ. При такихъ условіяхъ воспитанію, какъ сознательному воздѣйствію, не можетъ принадлежать слишкомъ большой роли, и если оно имѣетъ значеніе, то, главнымъ образомъ, въ отношеніи среднихъ или посредственныхъ натуръ. Дѣти, богато одаренныя отъ природы, обнаруживаютъ свои таланты и при очень неблагопріятныхъ внѣшнихъ условіяхъ. Рибо приводитъ, въ качествѣ примѣра, знаменитаго Даламбера, который былъ подкидышемъ, провелъ первые годы своей жизни, включая и періодъ отрочества, въ самыхъ тяжелыхъ условіяхъ, и однако уже 24 лѣтъ сдѣлался членомъ французской академіи наукъ. Такимъ образомъ, думаетъ Рибо, наслѣдственность наиболѣе ярко обнаруживается на двухъ крайнихъ полюсахъ развитія: при выдающихся положительныхъ задаткахъ и при ясно выраженныхъ болѣзненныхъ предрасположеніяхъ, и воспитаніе здѣсь является мало дѣйствительнымъ, такъ какъ задатки въ первомъ случаѣ проявятся независимо отъ воспитательнаго вліянія, а во второмъ - положительное воспитательное воздѣйствіе окажется безсильнымъ. Эта мысль высказывается и другими современными изслѣдователями, по преимуществу біологами или антропологами, и въ числѣ ихъ можно упомянуть извѣстнаго англійскаго антрополога Гальтона, младшаго сверстника и друга Дарвина. Гальтонъ

въ своемъ изслѣдованіи „Наслѣдственность таланта" статистическимъ методомъ старается доказать, что извѣстные таланты, напримѣръ, въ области музыки, литературы или въ области живописи, съ сферѣ научной работы, даже таланты такого практическаго характера, какъ талантъ юриста, полководца и т. д. ведутъ свое происхожденіе отъ предшествующей талантливости рода или цѣлаго поколѣнія. Унаслѣдованность эта лежитъ внѣ всякаго сомнѣнія. Если бы мы попытались разобрать, думаетъ Гальтонъ, предковъ всѣхъ выдающихся людей, оставившихъ глубокій слѣдъ въ области науки, искусства и даже практической дѣятельности, то мы увидѣли бы тѣсную связь опредѣленныхъ ярко выраженныхъ талантовъ съ такими же предрасположеніями или задатками у предшествующихъ - ближайшихъ или отдаленныхъ - предковъ. Гальтонъ полагаетъ, что если бы извѣстное геніальное лицо, впослѣдствіи обнаружившее конкретно свою геніальность, въ свое время (еще въ колыбели) подмѣнить и поставить въ противоположныя условія, чѣмъ тѣ, при которыхъ талантъ развивался, то, вѣроятно, этотъ талантъ обнаружился бы, несмотря на различіе въ условіяхъ окружающей обстановки. Здѣсь мы видимъ попытку защитить принципъ наслѣдственности въ отношеніи наиболѣе яркихъ обнаруженій нашей психики - въ видѣ талантливости и даже геніальности. Въ связи съ этимъ, Гальтонъ и другіе мыслители указываютъ, что мы постоянно встрѣчаемся съ фактомъ громаднаго значенія наслѣдственности и на противоположномъ полюсѣ развитія т.е. мы имѣемъ передъ собою фактъ передачи по наслѣдству болѣзненныхъ предрасположеній, разныхъ аномалій въ области душевной

жизни и т.п. Въ особенности это нерѣдко встрѣчается, будто бы въ отношеніи различнаго рода моральныхъ дефектовъ. Тутъ уже невольно является почва для предположенія, что наслѣдственность встрѣчается, главнымъ образомъ, на двухъ крайнихъ полюсахъ развитія. Быть можетъ, въ связи съ этимъ и возникла попытка нѣкоторыхъ послѣдующихъ изслѣдователей отождествить самую природу этихъ крайностей, т.е. съ одной стороны, исключительную духовную одаренность, съ другой - исключительную духовную скудость. И, дѣйствительно, въ концѣ восьмидесятыхъ годовъ XIX вѣка мы видимъ ясно выраженный и аргументированный взглядъ, который утверждаетъ тождественность такихъ душевныхъ проявленій, какъ талантливость и геніальность - съ одной стороны и различные психическіе дефекты, душевныя ненормальности, даже безуміе - съ другой. Наиболѣе яркимъ представителемъ такого взгляда является недавно умершій итальянскій ученый Ломброзо. Въ своемъ сочиненіи „Геній и сумашествіе" онъ пытается доказать, что геній по существу своему есть явленіе ненормальное и болѣзненное, если подъ нормальнымъ разумѣть средняго уравновѣшеннаго человѣка, у котораго правильно функціонируютъ всѣ основныя дѣятельности, какъ физическія, такъ и психическія. Въ геніи мы встрѣчаемъ цѣлый рядъ уклоненій отъ этого нормальнаго типа, въ немъ мы можемъ наблюдать различныя аномаліи - въ области психической и физической. Это обстоятельство, будто бы, и даетъ возможность сблизить, въ

самомъ своемъ существѣ, эти противоположные полюсы. Ломброзо пошелъ дальше въ высокой оцѣнкѣ этого значенія прирожденности. Онъ перенесъ его въ область моральныхъ отношеній. По его мнѣнію, многія моральныя проявленія имѣютъ для себя основаніе въ извѣстныхъ прирожденныхъ свойствахъ человѣческой природы и унаслѣдованы отъ ближайшихъ или отдаленныхъ предковъ. Съ этой точки зрѣнія можно говорить о прирожденности преступленія. По его мнѣнію, существуютъ прирожденные преступники, и будто бы эти преступники могутъ быть опредѣляемы на почвѣ чисто анатомо-физіологическихъ изслѣдованій, въ связи съ такъ называемымъ явленіемъ вырожденія, когда мы наблюдаемъ цѣлый рядъ лицъ, совершившихъ очень выдающіяся преступленія, повидимому, независимо отъ соціальныхъ условій, а только въ связи съ извѣстными особенностями ихъ организаціи. Ломброзо очень категорически утверждалъ существованіе такихъ преступныхъ типовъ и считалъ такой типъ безнадежнымъ въ смыслѣ исправленія, указывая въ отношеніи него чисто предупредительныя и охранительныя мѣры — въ видѣ пожизненнаго заключенія, вообще - изоляціи отъ общества, въ виду вредныхъ результатовъ его существованія въ условіяхъ общественной жизни. Вотъ тѣ взгляды, съ которыми мы чаще всего встрѣчаемся въ новое время и которые защищаются теперь уже на почвѣ положительной науки. Намъ очень важно разобраться въ этихъ взглядахъ, оцѣнить ихъ хотя бы относительно объективное значеніе, потому что извѣстная оцѣнка, конечно, является очень важной въ отношеніи того вопроса, который мы въ настоящее время обсуждаемъ, вопроса о возможности и предѣлахъ воспитанія.

Если мы согласимся съ большинствомъ приведенныхъ фактовъ и аргументовъ, то, естественно, роль воспитанія будетъ значительно ограничена и сужена, и здѣсь не только не можетъ быть рѣчи объ универсальности преднамѣреннаго воздѣйствія, но, быть можетъ, намъ придется и совершенно отказаться отъ возможности производить это сознательное воздѣйствіе въ силу громаднаго значенія принципа наслѣдственности и прирожденности.

Мы и должны теперь остановиться на анализѣ тѣхъ фактовъ и аргументовъ, которые приводятъ въ защиту своего положенія упомянутые изслѣдователи, и разобраться, насколько эти факты и аргументы представляются убѣдительными и насколько при существованіи факта наслѣдственности, воспитанію все-таки можетъ отводиться очень значительная роль. Чтобы достигнуть необходимой ясности въ этомъ вопросѣ, намъ, прежде всего, нужно опредѣлить самое понятіе наслѣдственности, какъ это понятіе встрѣчается въ современной наукѣ. Здѣсь подъ наслѣдственностью обыкновенно разумѣется передача отъ предковъ потомкамъ разнообразныхъ свойствъ или особенностей организаціи, непосредственно въ связи съ фактомъ рожденія. Здѣсь передъ нами возникаетъ болѣе сложный и общій вопросъ, какъ объяснить самый механизмъ передачи. Фактъ передачи является, конечно, несомнѣннымъ. Вопросъ только въ томъ, что именно здѣсь передается, и въ связи съ этимъ вопросъ о томъ, какъ передаются и наслѣдуются эти свойства въ отношеніи болѣе сложныхъ живыхъ существъ и въ частности - человѣка. Въ настоящее время существуетъ цѣлый рядъ теорій, очень сложныхъ, запутанныхъ, часто крайне

абстрактныхъ, относительно этого механизма наслѣдственной передачи. Я не имѣю возможности входить въ разборъ этихъ теорій тѣмъ болѣе, что изложеніе и оцѣнка ихъ предполагали бы очень значительныя свѣдѣнія изъ области естественныхъ наукъ, которыя, быть можетъ, находятся не у всѣхъ васъ. Я только скажу, что наслѣдственная передача признается современными учеными именно, какъ фактъ, хотя здѣсь нѣтъ полнаго согласія относительно того, что именно передается. Съ другой стороны, механизмъ передачи является для насъ яснымъ только въ отношеніи болѣе низшихъ животныхъ, которыя размножаются путемъ дѣленія: организмъ здѣсь раздѣляется на двѣ части, каждая часть, въ связи съ процессами питанія и роста, достигаетъ извѣстной ступени развитія, такъ что изъ одного животнаго индивидуума дѣлается два. Въ данномъ случаѣ для насъ не представляетъ особенной трудности понять механизмъ наслѣдственной передачи, такъ какъ здѣсь мы видимъ прямое дѣленіе организма на двѣ части и послѣдующее доразвитіе каждой изъ этихъ частей въ связи съ условіями окружающей среды. Если мы обратимся къ болѣе высшимъ многоклѣточнымъ животнымъ, то увидимъ, что здѣсь механизмъ передачи является болѣе сложнымъ. Этотъ механизмъ до сихъ поръ не выясненъ достаточно, тѣмъ болѣе что процессъ размноженія происходитъ здѣсь путемъ соединенія двухъ элементовъ, клѣтокъ мужскихъ и женскихъ. Намъ трудно понять этотъ механизмъ, а, главнымъ образомъ уяснить, какъ тѣ или другія черты передаются отъ родителей къ дѣтямъ. Этотъ вопросъ во всей полнотѣ и ясности до сихъ поръ не можетъ считаться рѣшеннымъ.

Равнымъ образомъ, является недостаточно выясненнымъ вопросъ о томъ, какія именно свойства передаются, т.е. основныя свойства, присущія извѣстному роду или зоологическому виду, или свойства и индивидуально пріобрѣтенныя. Для насъ нѣтъ возможности входить въ детальное обсужденіе этого вопроса, и мы только можемъ сказать, что и въ настоящее время громадное значеніе придается тому основному принципу эволюціи, который былъ выраженъ Дарвиномъ, принципу естественнаго отбора, по которому выживаютъ наиболѣе приспособленные индивидуумы, потому что у нихъ упрочиваются наиболѣе полезныя черты, которыя впослѣдствіи и передаются потомкамъ. Здѣсь можетъ быть рѣчь, въ положительномъ смыслѣ, и о передачѣ пріобрѣтенныхъ свойствъ, но пріобрѣтенныхъ на протяженіи длиннаго періода, когда они вполнѣ упрочиваются въ организмѣ. Значитъ, здѣсь придается громадное значеніе и внѣшнимъ условіямъ, а также большое значеніе тому, что эти свойства передаются только тогда, когда они прочно закрѣпляются въ извѣстномъ животномъ организмѣ. Но все-таки фактъ передачи основного строенія организма являются для насъ несомнѣннымъ, потому что только на почвѣ этого факта мы и можемъ объяснить существованіе извѣстныхъ зоологическихъ родовъ и видовъ. Но теперь передъ нами стоитъ вопросъ - о томъ, передаются ли у человѣка по наслѣдству всѣ эти главнѣйшія анатомо-физіологическія функціи въ своихъ основныхъ чертахъ, наслѣдуются ли онѣ потомками отъ предковъ. Въ трактованіи вопроса о наслѣдственности въ этомъ смыслѣ мы должны сдѣлать нѣкоторое подраздѣленіе, именно различать наслѣдственность біологическую

или физическую и наслѣдственность психическую. На самомъ дѣлѣ это дѣленіе, конечно, искусственно, потому что въ дѣйствительности душевныя свойства, передающіяся по наслѣдству, несомнѣнно, тѣсно связаны съ извѣстнымъ физическимъ строеніемъ, съ строеніемъ мозга, нервной системы. Мы допускаемъ такое раскалываніе человѣческаго существа только въ интересахъ удобства разсмотрѣнія и остановимъ свое вниманіе сначала на фактахъ изъ области физической наслѣдственности - по отношенію къ человѣку, а затѣмъ на явленіяхъ психической наслѣдственности, потому что эти явленія заслуживаютъ преимущественнаго вниманія со стороны воспитателя. Намъ важно выяснить, въ чемъ заключается этотъ фактъ передачи по наслѣдству физическихъ или біологическихъ свойствъ и въ чемъ выражается передача по наслѣдству основныхъ психическихъ функцій. Тогда для насъ будетъ ясно, въ чемъ состоитъ роль воспитанія.

Мы должны признать несомнѣннымъ фактъ передачи по наслѣдству физическихъ или біологическихъ свойствъ - не только въ смыслѣ особенностей вида, т.е. особенностей уже прямо обще-человѣческихъ, но и въ смыслѣ тѣхъ особенностей, которыя характеризуютъ опредѣленную человѣческую генерацію или опредѣленную человѣческую семью и т.д. Въ этомъ отношеніи мы имѣемъ цѣлый рядъ фактовъ, свидѣтельствующихъ о передачѣ по наслѣдству здоровыхъ или болѣзненныхъ состояній организма. Здоровье и болѣзненность могутъ пониматься и въ болѣе широкомъ смыслѣ (общая болѣзненность) и въ болѣе узкомъ, когда идетъ рѣчь о передачѣ по наслѣдству опредѣленныхъ болѣзней тѣхъ или дру-

гихъ органовъ - дыханія, кровообращенія, болѣзней нервной системы и т.п. Передъ нами во всякомъ случаѣ есть цѣлый рядъ фактовъ, который свидѣтельствуетъ о передачѣ если не прямо этихъ болѣзней, то болѣзненныхъ предрасположеній. Въ этомъ отношеніи роль наслѣдственнаго элемента громадна, и здѣсь до сихъ поръ сохраняютъ силу крылатыя слова библейскаго пророка: „отцы ваши ѣли незрѣлый виноградъ, а у дѣтей оскомина". Затѣмъ, нужно указать явленіе передачи по наслѣдству извѣстныхъ расовыхъ и національныхъ особенностей. Можно наблюдать передачу по наслѣдству также и мелкихъ индивидуальныхъ чертъ, какъ напр., походка, интонація голоса и т.д. хотя эти черты иногда являются продуктомъ подражанія въ раннемъ или безсознательномъ періодѣ дѣтской жизни. Все это указываетъ на то, что въ области физическихъ явленій, поскольку рѣчь идетъ объ анатомо-физіологическихъ особенностяхъ человѣческаго организма, фактъ наслѣдственной передачи является несомнѣннымъ. Но несмотря на это, и здѣсь воспитанію, именно какъ сознательному преднамѣренному воздѣйствію, принадлежитъ большая роль. Человѣкъ является на свѣтъ въ безпомощномъ состояніи, и воспитаніе, въ смыслѣ предоставленія наиболѣе благопріятныхъ условій для развитія прирожденныхъ задатковъ, т.е. физическое воспитаніе, является здѣсь совершенно неизбѣжнымъ. Воспитаніе можетъ укрѣпить естественные задатки, сдѣлать ихъ еще болѣе сильными и дать возможность развиться естественнымъ предрасположеніямъ во всей ихъ силѣ. Игнорированіе необходимаго сознательнаго воздѣйствія часто ведетъ къ тому, что и богатые

естественные задатки очень рано заглушаются и подавляются тяжелыми условіями окружающей обстановки. Часто можно наблюдать, что дѣти отъ природы очень здоровыя и физически богато одаренныя являются даже въ физическомъ отношеніи неразвитыми дѣтьми благодаря именно тяжелымъ вліяніямъ окружающей среды. Можно наблюдать даже прямое искалѣченіе этой здоровой богатой природы въ связи съ тѣми же неблагопріятными условіями. Поэтому намѣренное сознательное воздѣйствіе имѣетъ здѣсь большое значеніе, не говоря уже о томъ, что путемъ физической интенсивной культуры, путемъ внимательнаго и тщательнаго отношенія къ природнымъ предрасположеніямъ мы можемъ закалить организмъ ослабить унаслѣдованные естественные дефекты, если они не заключаются въ какомъ нибудь серьезномъ существенномъ недостаткѣ человѣческой природы, и въ концѣ концовъ изъ такого слабаго, болѣзненнаго и хилаго организма можно сдѣлать полезнаго члена общества, въ особенности если въ этой физически слабой организаціи наблюдается богатый запасъ душевныхъ силъ. Такого рода факты встрѣчаются часто. Что касается передачи по наслѣдству расовыхъ особенностей, или индивидуальныхъ чертъ, каковы, напримѣръ, походка, интонація голоса и т.д., то если даже эти факты въ извѣстномъ смыслѣ и являются непреодолимыми, - ихъ значеніе, въ цѣляхъ воспитанія, является несущественнымъ, такъ какъ они не занимаютъ главнаго мѣста въ человѣческой жизни.

Что касается наслѣдственности психическихъ свойствъ, то здѣсь, прежде всего, нужно сказать нѣсколько словъ относи-

тельно тѣхъ методовъ изслѣдованія, которые до сихъ поръ примѣнялись при установленіи этихъ фактовъ, такъ какъ эти методы не могутъ считаться вполнѣ достовѣрными и удовлетворительными и могутъ вызывать противъ себя возраженія. Недостатки этихъ методовъ указывались давно нѣкоторыми изслѣдователями, напримѣръ, Боклемъ и другими, которые по поводу упомянутыхъ статистическихъ изслѣдованій въ области талантливости указывали на то, что статистика эта не можетъ схватить всѣхъ случаевъ и не можетъ спуститься къ очень отдаленнымъ поколѣніямъ, такъ какъ относительно нихъ нѣтъ ясныхъ и точныхъ свѣдѣній. Съ другой стороны, при изслѣдованіи потомства даровитыхъ и геніальныхъ людей часто не принимаются во вниманіе люди совершенно бездарные и не унаслѣдовавшіе, повидимому, отъ своихъ богато одаренныхъ предковъ никакихъ талантовъ. Поэтому здѣсь нѣтъ настоящей точности въ самомъ методѣ изслѣдованія. Что касается того метода, къ которому прибѣгалъ Ломброзо, изслѣдовавшій, главнымъ образомъ, преступниковъ, то методъ этотъ является сомнительнымъ въ томъ смыслѣ, что здѣсь понятіе преступленія является понятіемъ очень сложнымъ и даже спорнымъ, поскольку преступность опредѣляется съ точки зрѣнія извѣстныхъ соціальныхъ требованій, и многое, что можетъ считаться преступнымъ въ извѣстную эпоху или съ точки зрѣнія опредѣленнаго человѣка, можетъ разсматриваться совершенно непреступнымъ съ точки зрѣнія другой эпохи или даже другого человѣка той же эпохи. Далѣе, въ отношеніи нѣкоторыхъ крупныхъ преступленій многое часто является невыясненнымъ, часто оказывается не-

вскрытой вся совокупность условій, при которыхъ совершено преступленіе, такъ что едва ли здѣсь можно дѣлать тѣ широкія обобщенія, которыя дѣлаетъ Ломброзо, тѣмъ болѣе, что тѣ анатомо-физіологическіе признаки, которые приводятся имъ и которые будто бы указываютъ на вырожденіе, оказываются, по замѣчанію позднѣйшихъ изслѣдователей, очень спорными, встрѣчаясь и у людей нормальныхъ. Слѣдовательно, изслѣдованія относительно передачи талантливости или геніальности - съ одной стороны и различныхъ дефектовъ или аномалій, въ связи съ отсутствіемъ моральныхъ качествъ - съ другой, благодаря недостаткамъ методологическимъ, являются далеко не рѣшающими. Если все же въ области психической наслѣдственности мы можемъ притти къ извѣстнымъ выводамъ, если, далѣе, мы примемъ эти выводы, то мы увидимъ, что воспитанію все-таки принадлежитъ громадная роль. Факты, которые мы видимъ передъ собой, даютъ намъ право сдѣлать выводъ, что психическая наслѣдственность, несомнѣнно, существуетъ, какъ нѣчто безспорное. Въ этомъ отношеніи мы не можемъ говорить объ одинаковости людей въ смыслѣ ихъ духовныхъ предрасположеній. Тѣмъ не менѣе изъ этого нельзя вывести пессимистическаго заключенія относительно роли воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія. Въ чемъ заключается здѣсь роль воспитанія, я скажу сейчасъ. Прежде всего, упомянутая передача по наслѣдству наблюдается, главнымъ образомъ, на крайнихъ полюсахъ развитія: или при исключительной одаренности, или при существенныхъ недостаткахъ въ сферѣ психики. Что же касается большинства людей, то они преимущественно

являются натурами средними, и въ отношеніи этихъ среднихъ людей, рождающихся приблизительно съ одинаковыми предрасположеніями, воспитанію и принадлежитъ главная роль. Далѣе, если даже возьмемъ лицъ съ исключительными дарованіями, или лицъ съ извѣстными существенными недостатками, то и здѣсь воспитаніе имѣетъ большое значеніе. Такъ, что касается талантливости и геніальности, то здѣсь, если фактъ передачи по наслѣдству и существуетъ, то онъ обыкновенно наблюдается въ отношеніи болѣе или менѣе опредѣленныхъ талантовъ, гдѣ встрѣчается тѣсная связь между опредѣленной физической организаціей и самимъ свойствомъ таланта. Объективныя изслѣдованія показали, что наслѣдственность въ отношеніи талантовъ существуетъ, главнымъ образомъ, въ сферѣ музыки, часто живописи, скульптуры. Въ другихъ же видахъ талантливости, напримѣръ, въ поэзіи, наслѣдственность встрѣчается гораздо рѣже. Въ нашей русской литературѣ ближайшее потомство одного изъ крупнѣйшихъ талантовъ - - Пушкина ничѣмъ себя не проявило. Поэтому, говоря о передачѣ талантливости, мы должны имѣть, главнымъ образомъ, въ виду передачу строенія соотвѣтствующихъ органовъ, напр., при передачѣ таланта музыки - извѣстное строеніе органа слуха, таланта живописи - строеніе зрѣнія, а также, вѣроятно, и соотвѣтствующее строеніе мозговыхъ центровъ, и т.д. Здѣсь имѣютъ большое значеніе эти предрасположенія. Но въ другихъ видахъ талантливости, гдѣ такой ясной и очевидной связи съ физической организаціей нѣтъ, самый фактъ наслѣдственности можетъ подвергаться извѣстному сомнѣнію. Во всякомъ случаѣ, если здѣсь и можно го-

ворить о наслѣдственности таланта, то только въ томъ смыслѣ, что предрасположенія могутъ обнаружиться позднѣе, въ связи съ условіями окружающей жизни, главнымъ образомъ, въ связи съ воспитаніемъ, слѣдовательно, и тутъ воспитанію принадлежитъ большая роль: вѣдь, задатки талантливости, очень яркіе и сильные, если неблагопріятныя условія окружающей жизни окажутся могущественными, могутъ быть совершенно задавлены. Часто въ жизни мы встрѣчаемъ лицъ, у которыхъ сначала обнаруживалась талантливость, а затѣмъ какъ бы замерла, благодаря тяжелымъ условіямъ окружающей обстановки. Самое развитіе талантовъ, особенно талантовъ не первой величины, находится въ сильной зависимости отъ благопріятныхъ или неблагопріятныхъ условій, отъ первоначальнаго воспитанія. Въ отношеніи явленій передачи болѣзненныхъ задатковъ, нервныхъ заболѣваній и т.п. несомнѣнно, мы должны допустить, что эти естественныя предрасположенія существуютъ, но это не значитъ, что всѣ эти отрицательные задатки непремѣнно повлекутъ ненормальное развитіе индивидуума. Наоборотъ, благодаря умѣлому воспитанію, болѣзненные дефекты могутъ быть ослаблены въ самомъ началѣ, и, такимъ образомъ, можетъ осуществиться болѣе нормальное развитіе индивидуума. Въ этомъ отношеніи воспитанію физическому и моральному принадлежитъ большая роль, такъ что и здѣсь значеніе наслѣдственныхъ предрасположеній не можетъ считаться роковымъ или непреодолимымъ. Мы наблюдаемъ и такое явленіе, что нѣкоторыя лица рождались съ очень существенными дефектами въ сферѣ дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ, какъ, напримѣръ, двѣ женщины

американки Лаура Бриджмэнъ и Елена Келлеръ, ослѣпшія и совершенно оглохшія въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ жизни, однако къ достигшія высокаго умственнаго развитія, благодаря именно интенсивной культурѣ. Одна изъ нихъ даже прошла университетскій курсъ и проявила себя въ сферѣ поэтическаго творчества. Это показываетъ, что даже при столь существенныхъ дефектахъ въ основныхъ проявленіяхъ человѣческой психики и человѣческой организаціи возможно, путемъ сознательнаго интенсивнаго воздѣйствія, достигнуть высшей степени духовнаго и умственнаго развитія. Современная наука безусловно установила фактъ передачи предрасположеній въ сферѣ интеллектуальной, въ частности - въ области органовъ внѣшнихъ чувствъ; можно говорить также и о передачѣ высшихъ интеллектуальныхъ способностей, но только въ самой общей формѣ (высокій умъ или ограниченность являются чертами, несомнѣнно, прирожденными), но воспитанію принадлежитъ все же громадное значеніе при развитіи этихъ свойствъ - въ смыслѣ ихъ усиленія, доведенія до болѣе крайней степени напряженія, при которой они являются болѣе пѣнными факторами въ процессѣ человѣческой жизни, или въ смыслѣ ихъ ослабленія. Въ области другихъ сторонъ психики - жизни чувства и воли есть также извѣстныя предрасположенія, но и здѣсь воспитаніе можетъ сдѣлать многое. Въ сферѣ активности передаются по наслѣдству основные инстинкты, инстинкты - самосохраненія, продолженія рода, которые являются общими для всѣхъ людей. Но роль инстинктовъ у человѣка не является настолько могущественной, какъ у животныхъ: человѣкъ силою сознательной воли можетъ подавлять

инстинкты, что мы видимъ, напримѣръ, при сознательномъ лишеніи жизни. Затѣмъ, въ отношеніи активности можно говорить только о передачѣ общей активности или пассивности, поскольку люди различаются въ этомъ отношеніи и поскольку эти различія конкретно выражаются въ разнообразіи такъ называемыхъ темпераментовъ. Здѣсь степень активности или пассивности, несомнѣнно, связана съ извѣстной физической организаціей, получаемой по наслѣдству, но эти предрасположенія усиливаются или ослабляются въ зависимости отъ первоначальныхъ и даже позднѣйшихъ условій, среди которыхъ приходится развиваться опредѣленному человѣческому индивидууму. Если далѣе, рѣчь идетъ о такихъ свойствахъ человѣческой натуры, какъ характеръ, то здѣсь едва ли можно говорить о наслѣдственности въ тѣсномъ смыслѣ слова. Если подъ характеромъ разумѣть извѣстную форму волевой дѣятельности, то она создается постепенно, въ связи съ сознательной волей человѣка. Такъ, если мы будемъ опредѣлять характеръ, какъ степень связи между стимулами дѣятельности и ея конкретными обнаруженіями, то эта особенность въ жизни человѣка не связана непосредственно съ наслѣдственными предрасположеніями, а создается постепенно и укрѣпляется въ связи съ различными жизненными условіями, выпадающими на долю отдѣльнаго человѣка. Сфера эмоціональной жизни или жизни чувства является наиболѣе важной, и здѣсь мы встрѣчаемся съ вопросомъ о передачѣ по наслѣдству наиболѣе высокихъ эмоцій и въ частности - эмоцій моральныхъ. Вопросъ о передачѣ моральныхъ качествъ является очень важнымъ въ современной наукѣ, но я долженъ остановиться на немъ въ

самыхъ общихъ чертахъ, болѣе подробно придется разбирать его при анализѣ моральныхъ чувствъ. Не нужно слишкомъ обобщать понятіе моральности, нужно строго различать, что именно здѣсь передается по наслѣдству и что является слѣдствіемъ воспитанія. Часто указываютъ, что одинъ человѣкъ является отъ природы добрымъ, мягкимъ, другой - холоднымъ, бездушнымъ, и эти черти прямо оцѣниваются какъ моральныя, на почвѣ ихъ будто бы создается извѣстный нравственный обликъ взрослаго индивидуума. Но такое представленіе неправильно. Несомнѣнно, у людей могутъ быть природныя различія въ отношеніи обилія или недостатка мягкости или чувствительности, у людей можетъ быть отъ природы различная отзывчивость,- но это не значитъ, что здѣсь есть прирожденная нравственность или безнравственность. Человѣкъ чувствительный можетъ выродиться въ очень эгоистичнаго сентименталиста. Такая эгоистическая сентиментальность встрѣчается постоянно. Человѣкъ можетъ проливать слезы при такихъ явленіяхъ, которыя не затрагиваютъ другого, но это не свидѣтельствуетъ о присутствіи у перваго серьезнаго моральнаго настроенія. Моральное настроеніе есть фактъ позднѣйшій, обязанный своимъ происхожденіемъ процессу воспитанія. Здѣсь, прежде всего, необходимы понятія о добрѣ и злѣ, и понятія эти, конечно, являются не прирожденными. Они усвоиваются или путемъ подражанія, или вырабатываются въ связи съ опредѣленными соціальными условіями, или устанавливаются на почвѣ болѣе глубокаго самостоятельнаго анализа человѣческихъ отношеній. Нравственная дѣятельность есть вещь очень сложная, и эта сложность указываетъ на присутствіе здѣсь самыхъ

разнообразныхъ элементовъ. Если здѣсь и можно говорить о прирожденности, то только въ смыслѣ извѣстныхъ эгоистическихъ или соціальныхъ задатковъ, которые имѣются у каждаго человѣка, но которые впослѣдствіи измѣняются и между которыми устанавливается извѣстное взаимоотношеніе въ связи съ сознательной человѣческой жизнью. Конечно, въ этомъ процессѣ сознательному вліянію воспитанія (въ узкомъ и широкомъ смыслѣ) принадлежитъ огромное значеніе. Далѣе, нѣкоторые указываютъ, какъ мы видѣли, на то, что будто бы по наслѣдству могутъ передаваться не столько нравственныя, сколько безнравственныя предрасположенія, что въ этомъ смыслѣ можно говорить и о такъ называемыхъ прирожденныхъ преступникахъ, о лицахъ, которыя въ силу естественныхъ задатковъ прямо влекутся къ ненормальнымъ поступкамъ, или уклоняются отъ принятыхъ нормъ, и будто бы это влеченіе является непреодолимымъ. Въ этомъ случаѣ воспитаніе признается безсильнымъ. Но это мнѣніе едва ли можетъ быть подтверждено фактами. Прежде всего, самое понятіе преступленія, несомнѣнно, есть понятіе соціальнаго характера. Здѣсь имѣютъ громадное значеніе вліяніе среды или окружающей обстановки, а также тѣ основные принципы, въ связи съ которыми устанавливается самое понятіе о дозволенномъ или недозволенномъ и т.д. Что касается прирожденныхъ преступниковъ, о которыхъ говорилъ Ломброзо и его послѣдователи, то современная наука не можетъ утверждать существованія такого ярко выраженнаго преступнаго типа, тѣ анатомо-физіологическія свойства, которыя указываются защитниками этого воззрѣнія, какъ типичная принадлежность прирожденнаго пре-

ступника, при болѣе глубокомъ изслѣдованіи, не находятъ для себя фактическаго подтвержденія. Такимъ образомъ, нельзя говорить о существованіи прирожденныхъ преступниковъ, о существованіи людей безнравственныхъ отъ рожденія независимо отъ воспитанія и окружающей среды. Здѣсь можно говорить только о людяхъ отъ рожденія неуравновѣшенныхъ въ нервномъ, а отчасти въ психическомъ отношеніяхъ, поскольку такая неуравновѣшенность можетъ находить для себя основаніе въ извѣстныхъ патологическихъ задаткахъ. Но если такія явленія существуютъ, то здѣсь,съ одной стороны, не можетъ быть рѣчи о прирожденности преступленія или безнравственности, а съ другой - на почвѣ воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія, возможна борьба съ этими предрасположеніями, ослабленіе ихъ, укрѣпленіе или закаленіе организма вообще и нервной системы въ частности. Благодаря этому воздѣйствію, закаляющему организмъ и психику, ребенокъ, имѣющій патологическія предрасположенія, сможетъ противостоять въ будущемъ всѣмъ тѣмъ отрицательнымъ вліяніямъ, которыя могутъ толкнуть его на путь преступленій. Слѣдовательно, и въ этомъ случаѣ воспитанію можетъ принадлежать большая роль, какъ фактору, задерживающему патологическія предрасположенія и укрѣпляющему физическую и психическую организацію ребенка.

Обобщая все сказанное раньше, мы можемъ сдѣлать слѣдующіе выводы относительно наслѣдственности. Несомнѣнно, наслѣдственности принадлежитъ большое значеніе въ процессѣ формированія

человѣческой личности, но тѣмъ не менѣе роль этого фактора не является универсальной и исключающей значеніе другихъ факторовъ, и на долю воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія, отводится очень крупная роль. Конечно, теперь никто не вѣритъ въ безграничную силу воспитательнаго воздѣйствія, когда воспитатель будто бы можетъ изъ каждаго ребенка сдѣлать все, что угодно. Мы можемъ только утверждать, что воспитанію принадлежитъ большая роль въ смыслѣ активнаго содѣйствія развитію болѣе цѣнныхъ задатковъ человѣческой природы и смыслѣ подавленія отрицательныхъ природныхъ предрасположеній.

Теперь я долженъ сказать о томъ, насколько велико значеніе воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія, при существованіи еще одного внѣшняго фактора - вліянія окружающей среды - въ широкомъ смыслѣ слова. Я затрагиваю этотъ вопросъ потому, что вся совокупность вліяній, испытываемыхъ человѣкомъ въ теченіе всей жизни, не исчерпывается только сознательнымъ преднамѣреннымъ воздѣйствіемъ воспитателя. Параллельно съ этимъ воздѣйствіемъ ребенокъ, какъ и взрослый человѣкъ, можетъ испытывать цѣлый рядъ вліяній, которыя, повидимому, лежатъ внѣ власти воспитателя, и эти вліянія могутъ быть очень сильны и разнообразны; быть можетъ, даже имъ и принадлежитъ главная роль въ формированіи духовнаго облика человѣка. Если это такъ, то отсюда можетъ быть сдѣланъ выводъ, что сознательное и преднамѣренное воспитаніе должно уступить мѣсто вліянію среды въ широкомъ смыслѣ, что этого вліянія среды достаточно, для того, чтобы сообщить воспитываемому все то, что онъ можетъ

получить на почвѣ сознательнаго или преднамѣреннаго воздѣйствія; быть можетъ, даже это безсознательное вліяніе окружающей среды гораздо цѣлесообразнѣе и сильнѣе, чѣмъ только сознательное воздѣйствіе. Такимъ образомъ, съ одной стороны, среда въ широкомъ смыслѣ, не регулируемая сознательнымъ вмѣшательствомъ, окажется вполнѣ достаточнымъ факторомъ воспитанія. Съ другой стороны, во всемъ процессѣ развитія человѣческаго индивидуума безсознательное вліяніе среды настолько сильно и могущественно, что оно можетъ парализовать всякое сознательное воздѣйствіе, и поэтому будто бы совершенно безполезна борьба со всей совокупностью воздѣйствій окружающей среды, которыя, въ концѣ концовъ, зависятъ отъ воли воспитателя. Эти возраженія часто дѣлаются противниками воспитанія, какъ сознательнаго и преднамѣреннаго воздѣйствія. Первое возраженіе предполагаетъ достаточность воздѣйствія среды настолько, что это воздѣйствіе можетъ замѣнить силу сознательнаго или преднамѣреннаго вліянія. Это возраженіе не убѣдительно, потому что среда, какъ среда, какъ нѣчто реально существующее на опредѣленной стадіи культуры, никогда не можетъ считаться вполнѣ достаточнымъ факторомъ воспитанія. Если думать иначе, то весь процессъ воспитанія долженъ разсматриваться только какъ процессъ приспособленія къ окружающей обстановкѣ. Но едва ли можно согласиться съ этимъ, потому что въ такомъ случаѣ могъ бы естественно утвердиться своеобразный педагогическій оппортунизмъ. Здѣсь совершенно ускользала бы изъ горизонта воспитателя и воспитываемаго болѣе высокая цѣль воспи-

танія, которая ставится на порогѣ всякаго сознательнаго воздѣйствія. Задача воспитанія заключается не въ томъ, чтобы только приспособить воспитанника къ окружающей средѣ. Такая задача можетъ существовать только у сравнительно мало-культурнаго или даже первобытнаго человѣка, когда предполагается только сообщеніе необходимыхъ свѣдѣній и созданіе такихъ же навыковъ, чтобы воспитываемый могъ оказаться подходящимъ членомъ извѣстной среды, извѣстнаго общества и т.д. Но съ точки зрѣнія современнаго воспитанія возможно формулировать такую цѣль, которая можетъ разсматриваться, какъ извѣстный идеалъ, который никогда не осуществится во всей полнотѣ, но который все-таки является очень цѣннымъ, и приближеніе къ нему признается очень важнымъ съ точки зрѣнія воспитанія. Этотъ идеалъ всегда можетъ возвышаться надъ средой и вліять на нее, и задача воспитателя будетъ заключаться не въ приспособленіи воспитанника къ средѣ, а въ томъ, чтобы повышать уровень среды и въ связи съ этимъ приближаться, насколько возможно, къ упомянутому идеалу. Съ этой точки зрѣнія, среда, какъ извѣстный существующій передъ нами наличный фактъ, никогда не можетъ считаться вполнѣ достаточнымъ факторомъ воспитанія. Другое возраженіе выходитъ изъ предположенія, что среда является настолько могущественнымъ факторомъ воспитанія, что вліяніе ея является непреодолимымъ, и въ концѣ-концовъ эта сила парализуетъ все значеніе и всю роль только сознательнаго или преднамѣреннаго воздѣйствія. Но и это возраженіе не убѣдительно. Хотя средѣ и принадлежитъ громадное значеніе въ процессѣ формирова-

нія духовнаго облика человѣка, однако среда въ извѣстной мѣрѣ можетъ находиться во власти воспитателя. Понятіе среды есть понятіе очень сложное, нѣсколько неопредѣленное и расплывчатое. Сюда могутъ входить различные элементы, и эти элементы могутъ уясняться нами по аналогіи со средой физической, поскольку здѣсь мы имѣемъ въ виду такіе основные факторы, необходимые для поддержанія существованія человѣческаго организма, какъ напримѣръ, извѣстныя условія температуры, свѣта, давленія воздуха и т.д. Человѣческій организмъ можетъ существовать только среди опредѣленныхъ физическихъ условій и даже среди опредѣленныхъ комбинацій этихъ условій, такъ что въ этомъ смыслѣ обнаруживается полная и непреодолимая зависимость человѣка отъ физической среды. Но даже и здѣсь мы можемъ видѣть проявленіе сознательной воли человѣка, который можетъ регулировать эту физическую среду и путемъ этого регулированія дѣйствовать укрѣпляющимъ образомъ на развитіе организма. Хотя извѣстныя температурныя условія, условія свѣта, условія давленія воздуха и т.д. оказываются совершенно неизбѣжными, но человѣкъ въ состояніи измѣнять эти условія, повышать и понижать температуру, измѣнять степень свѣта и т.п. Слѣдовательно, и здѣсь несмотря на полную зависимость, возможно вмѣшательство сознательной воли человѣка. Нѣчто аналогичное можно сказать и относительно духовной среды. Здѣсь подъ средой можно разумѣть совокупность самыхъ разнообразныхъ вліяній. Воспитатель можетъ устранять или ослаблять нѣкоторыя изъ этихъ вліяній или, наоборотъ, усиливать. Въ раннюю стадію

жизни ребенка, а также въ эпоху отрочества и юношества, громадное значеніе принадлежитъ такому фактору, какъ подражаніе Факторъ этотъ по большей части носитъ стихійный характеръ, поскольку подражательность является основнымъ свойствомъ не только человѣческой натуры, но и органической природы вообще. Однако и здѣсь можно создавать такія условія, когда въ результатѣ дѣйствія этого стихійнаго фактора получатся пріобрѣтенія, являющіяся цѣнными съ точки зрѣнія сознательно поставленнаго идеала. То же самое можно сказать и о другихъ факторахъ, факторѣ товарищества, дружбы и т.д., которымъ придается большое значеніе въ процессѣ школьнаго воспитанія. Здѣсь можно регулировать извѣстнымъ образомъ эту обстановку развитія, такъ что получится такая комбинація условій, которая явится положительной для сознательно дѣйствующаго воспитателя. Въ періодъ сознательной жизни можетъ быть цѣлый рядъ вліяній, болѣе сильныхъ и могущественныхъ, уходящихъ изъ власти воспитателя. Но зато здѣсь самъ воспитанникъ, если онъ достигнетъ въ это время степени сознательной личности, можетъ такъ или иначе реагировать на эти разнообразныя вліянія, и, слѣдовательно, на почвѣ ранѣе пріобрѣтеннаго содержанія психики можетъ установиться такое отношеніе къ этимъ окружающимъ вліяніямъ, которое и будетъ считаться наиболѣе цѣннымъ и имъ самимъ и съ точки зрѣнія поставленнаго воспитательнаго идеала. А если имѣть въ виду, что главное значеніе принадлежитъ раннему періоду въ жизни человѣка, когда роль сознательнаго вліянія особенно велика, то несомнѣнно, что здѣсь мы найдемъ

очень прочный и цѣнный фундаментъ, на почвѣ котораго можетъ устанавливаться самостоятельное отношеніе извѣстнаго человѣка къ самымъ разнообразнымъ вліяніямъ, съ которыми придется ему встрѣтиться въ теченіе дальнѣйшаго періода своей жизни. Все это показываетъ, что несмотря на громадное значеніе среды, несмотря на силу безсознательныхъ вліяній здѣсь большая роль можетъ принадлежать сознательному воздѣйствію, будетъ ли это воспитаніе черезъ воспитателя, или самовоспитаніе уже въ позднемъ, болѣе зрѣломъ періодѣ человѣческаго существованія.

25. ЦѢЛЬ ВОСПИТАНІЯ.

Теперь я долженъ обратить ваше вниманіе на выясненіе вопроса о цѣли воспитанія, какъ эта цѣль должна быть установлена на самомъ порогѣ воспитательнаго воздѣйствія. Прежде чѣмъ формулировать эту цѣль, намъ придется разобрать цѣлый рядъ возраженій, которыя отрицаютъ необходимость постановки самой цѣли воспитанія со стороны педагогики, утверждая, что педагогика имѣетъ дѣло только съ средствами или способами воспитательнаго воздѣйствія, а цѣль воспитанія устанавливается общимъ міросозерцаніемъ человѣка, общимъ міровоззрѣніемъ воспитателя. Въ такомъ случаѣ едва ли можетъ быть достигнуто полное согласіе относительно этой цѣли, и, можетъ быть, вопросъ о цѣли нужно совершенно устранить изъ области педагогической психологіи, предоставивъ его рѣшеніе индивидуальному міровоззрѣнію опредѣленнаго воспитателя. Такая точка зрѣнія едва ли справед-

лива. Дѣйствительно, въ педагогикѣ мы имѣемъ дѣло уже съ опредѣленными средствами для достиженія извѣстной цѣли. Однако намъ важно всегда имѣть передъ собою эту цѣль, чтобы видѣть, насколько эти средства согласованы съ цѣлью, и хотя цѣль воспитанія устанавливается не просто педагогикой или педагогической психологіей, а формулируется въ связи съ общимъ міровоззрѣніемъ воспитателя или даже извѣстнаго общества, тѣмъ не менѣе намъ важно сдѣлать попытку установить эту цѣль, по крайней мѣрѣ - въ самой общей формѣ, найти что-нибудь общепріемлемое, на чемъ могло бы согласиться большинство изъ воспитателей, и въ связи съ этимъ оцѣнивать все разнообразіе воспитательныхъ способовъ и пріемовъ. Есть и другого рода возраженіе, идущее со стороны защитниковъ такъ называемаго свободнаго воспитанія, которыхъ мы встрѣчаемъ именно теперь въ нашемъ русскомъ обществѣ, а отчасти - и за границей. Это возраженіе исходитъ изъ того предположенія, что всякое формулированіе цѣли предполагаетъ уже извѣстное насиліе надъ человѣческой природой, надъ человѣческой индивидуальностью. Если воспитатель ставитъ извѣстную цѣль, то этимъ какъ будто допускается, что онъ имѣетъ безспорное для всѣхъ представленіе о смыслѣ человѣческаго существованія, имѣетъ право въ отношеніи всякаго индивидуума настаивать на обязательности такого именно представленія. Построить процессъ воспитательнаго воздѣйствія такъ, чтобы непремѣнно осуществлялась извѣстная цѣль, съ точки зрѣнія представителей свободнаго воспитанія недопустимо, потому что возможно, что каждый индивидуумъ, до-

стигши извѣстной степени развитія, самъ можетъ поставить себѣ цѣль жизни и будетъ стремиться къ ея осуществленію. Съ этой точки зрѣнія, въ первый періодъ человѣческаго существованія можетъ быть рѣчь только объ отрицательномъ воспитаніи, т.е. устраненіи всякой цѣли и о предоставленіи полной свободы развитія, въ результатѣ чего и получится свободный человѣкъ, который самъ можетъ опредѣлить и установить цѣль своего существованія. На первый взглядъ это возраженіе кажется вполнѣ убѣдительнымъ, но при болѣе глубокомъ анализѣ мы видимъ, что нельзя совершенно игнорировать всякую цѣль воспитанія и ограничиваться въ первомъ періодѣ только чисто отрицательнымъ способомъ воздѣйствія. Прежде всего, нужно имѣть въ виду, что если стать на точку зрѣнія принципа свободнаго воспитанія, то можно все-таки различать двѣ основныхъ стадіи воспитанія. Первая стадія неизбѣжно проходитъ въ связи съ вліяніемъ воспитателя и окружающей среды, когда самъ воспитанникъ не въ состояніи установить цѣли и не въ состояніи вполнѣ самостоятельно отнестись ко всѣмъ разнообразнымъ вліяніямъ, которыя онъ испытываетъ. Въ этой ранней стадіи извѣстная, хотя бы условная или провизорная цѣль, едва ли можетъ вызвать опасеніе за подавленіе самостоятельности воспитанника. Въ первую раннюю эпоху развитія ребенокъ не можетъ быть совершенно изолированъ отъ семьи, общества или безконечнаго количества вліяній - сознательныхъ и безсознательныхъ. На этой стадіи необходимо опредѣлить отношеніе къ этимъ воздѣйствіямъ - положительнымъ или отрицательнымъ. Съ этой стороны,

извѣстное предварительное установленіе цѣли воспитанія является неизбѣжнымъ. Затѣмъ, принципъ свободнаго воспитанія въ извѣстной мѣрѣ является одностороннимъ, такъ какъ исходитъ изъ неправильнаго предположенія о самомъ существѣ человѣческой природы, допуская, что человѣческая природа по своимъ задаткамъ является чѣмъ-то безспорно положительнымъ и цѣннымъ, и что всякіе задатки должны быть вполнѣ развиты, что имъ должна быть предоставлена полная самостоятельность, такъ какъ положительныя стороны человѣческой природы, несомнѣнно, всегда возобладаютъ надъ отрицательными задатками. Такая точка зрѣнія едва ли является научной: она свидѣтельствуетъ объ оптимизмѣ, который не подтверждается современнымъ состояніемъ научнаго знанія. Какъ бы ни относились къ современной эволюціонной точкѣ зрѣнія въ наукѣ, несомнѣнно, она является, въ извѣстной степени безспорной, поскольку современное состояніе человѣка представляется, какъ одна изъ переходныхъ стадій, которая отмѣчаетъ опредѣленный моментъ въ развитіи человѣчества, выражающемся также въ цѣломъ рядѣ другихъ предшествующихъ стадій. Эти предшествующія стадіи носили еще болѣе примитивный и даже чисто зоологическій характеръ, отразившійся и въ самой организаціи человѣка, гдѣ мы встрѣчаемъ задатки разнообразныхъ свойствъ, сближающихъ человѣка съ болѣе близкими намъ зоологическими предками. Отсюда мы можемъ видѣть въ природѣ человѣка цѣлый рядъ задатковъ, съ точки зрѣнія современнаго состоянія культуры, отрицательныхъ, требующихъ подавленія, а не развитія. Въ связи съ этимъ съ самаго же начала необходимъ извѣстный

принципъ оцѣнки этихъ задатковъ. Такое соображеніе показываетъ, что неизбѣжно извѣстное активное воздѣйствіе на организацію психики человѣка въ самомъ раннемъ возрастѣ, ибо отсутствіе этого воздѣйствія можетъ привести къ тому, что возобладаютъ такія свойства человѣческой природы, которыя окажутся отрицательными съ точки зрѣнія того идеала, который установитъ самъ человѣкъ въ періодъ своей сознательной жизни.

Разъ необходимо на извѣстной стадіи развитія сознательное воздѣйствіе, то необходимо формулировать и цѣль воспитанія, благодаря чему явится возможность оцѣнки опредѣленныхъ конкретныхъ мѣръ или способовъ воспитанія. Опредѣленіе цѣли воспитанія - дѣло очень не легкое, хотя на первый взглядъ и кажется, что разъ существуютъ извѣстные воспитательные методы, несомнѣнно, для всѣхъ воспитателей ясна и цѣль, и тѣмъ болѣе - для педагогики или педагогической психологіи, какъ болѣе или менѣе разработанной дисциплины. При болѣе тщательномъ анализѣ мы убѣдимся, что эту цѣль найти и формулировать очень не легко, и что въ дѣйствительности мы встрѣчаемся съ поразительнымъ разнообразіемъ въ опредѣленіи цѣли воспитанія - въ связи съ разнообразіемъ понятій о смыслѣ человѣческой жизни. Разнообразіе это особенно легко вскрывается передъ нами при историческомъ разсмотрѣніи вопроса о цѣли воспитанія. Анализируя различные пріемы воспитательнаго воздѣйствія у разнообразныхъ народовъ древности, мы увидимъ, что эти пріемы предполагали извѣстную воспитательную цѣль, а эта цѣль устанавливалась въ связи съ общимъ міровоззрѣніемъ всего народа, которое опре-

дѣляется извѣстными факторами: особенностями семейныхъ отношеній, факторомъ соціально-политическимъ, религіознымъ и т.д. Такъ, если мы возьмемъ какой нибудь изъ народовъ Древняго Востока, напримѣръ китайцевъ или древне-еврейскій народъ, то и здѣсь мы увидимъ преобладаніе извѣстнаго принципа. Здѣсь главнымъ жизненнымъ факторомъ является семья, какъ основная ячейка, изъ которой постепенно выросла вся сложность общественныхъ отношеній. Здѣсь поэтому мы видимъ культъ семьи, и основные воспитательные пріемы находятся въ связи съ этой ясно поставленной цѣлью воспитанія. Если мы обратимся къ народамъ античнаго міра, то и здѣсь увидимъ формулировку цѣли воспитанія въ связи съ громаднымъ значеніемъ тамъ фактора государственнаго или политическаго, когда человѣкъ разсматривался, прежде всего, какъ членъ государства, когда государство являлось всеопредѣляющимъ факторомъ развитія, а идеалъ воспитанія указывался въ видѣ стремленія къ развитію въ человѣкѣ наиболѣе цѣнныхъ свойствъ гражданина. Ни у кого изъ народовъ древняго міра не было вполнѣ развито понятіе объ индивидуальности, какъ о совокупности всѣхъ проявленій человѣческой природы, хотя частичное выраженіе этого взгляда мы находимъ у грековъ, въ частности - у аѳинянъ, гдѣ предполагалось, въ процессѣ воспитанія, стремленіе къ идеалу „хоронаго" и „прекраснаго. Въ эпоху христіанства, повидимому, на первый планъ выступаетъ культъ личности. Личность здѣсь разсматривается, какъ нѣчто цѣнное само по себѣ, независимо отъ интересовъ государства или общества. Этотъ взглядъ находитъ для се-

бя основаніе въ извѣстномъ изреченіи Христа, что Отецъ Небесный заботится болѣе объ одномъ кающемся грѣшникѣ, чѣмъ о 99 праведникахъ. Въ связи съ этимъ, позднѣе при воспитаніи на первый взглядъ выдвигаются тѣ свойства личности, которыя являются цѣнными съ точки зрѣнія опредѣленнаго религіознаго идеала, и остаются въ тѣни такія стороны человѣческаго существа, которыя являются безразличными для этой цѣли. Именно на первомъ мѣстѣ поставляются моральныя свойства, поскольку въ нихъ отражается наиболѣе цѣнное содержаніе личности. Этотъ идеалъ является, несомнѣнно, болѣе цѣннымъ при сопоставленіи его съ античнымъ взглядомъ на личность. Въ эпоху средневѣковья мы видимъ постепенное затемненіе этого идеала въ связи съ болѣе одностороннимъ представленіемъ о человѣческой природѣ, когда культивировались только такія свойства, которыя являлись цѣнными съ точки зрѣнія тогдашняго монашеско-церковнаго идеала. Здѣсь, слѣдовательно мы наблюдаемъ значительное суженіе понятія индивидуальности, и только уже новое время, начиная съ эпохи гуманизма, и, главнымъ образомъ, въ связи съ реалистическими тенденціями XVII вѣка, эпохи выдающихся открытій въ области естествознанія, мы видимъ попытки опредѣлить цѣль воспитанія болѣе широко. Здѣсь принимаются во вниманіе всѣ стороны человѣческаго существа, являющіяся цѣнными съ точки зрѣнія тогдашняго культурнаго идеала. Наиболѣе яркое выраженіе этотъ идеалъ нашелъ въ названіи Коменскимъ школъ „ мастерскими человѣчности".

Но затѣмъ мы опять видимъ извѣстную неопредѣленность и большое разнообразіе въ этомъ отношеніи. Мы встрѣчаемся съ различными взглядами на самое понятіе личности; здѣсь опять оттѣняются тѣ или другія стороны, будетъ ли это сторона интеллектуальная, эмоціональная, волевая, будетъ ли это физическая природа дитяти, поскольку опредѣленная изъ этихъ сферъ разсматривается, какъ наиболѣе цѣнная съ точки зрѣнія извѣстнаго общества или извѣстной эпохи. Во всякомъ случаѣ на всѣхъ этихъ стадіяхъ развитія воспитательный идеалъ всегда былъ соединенъ съ извѣстнаго рода релятивизмомъ, который обусловливался разнообразіемъ взглядовъ на самое назначеніе человѣка. Съ точки зрѣнія религіознаго идеала цѣль человѣческаго существованія на землѣ разсматривалась только какъ подготовленіе къ жизни небесной. Мы наблюдаемъ ослабленіе этой точки зрѣнія въ связи съ расцвѣтомъ естественныхъ наукъ, въ связи съ развитіемъ критической мысли, когда мы видимъ попытки опредѣлить цѣль воспитанія уже независимо отъ упомянутаго религіознаго идеала. Возникаетъ мысль, какъ устроить воспитаніе такимъ образомъ, чтобы назначеніе человѣка осуществлялось здѣсь, въ условіяхъ земной жизни, независимо отъ послѣдующаго загробнаго существованія. И вотъ передъ нами выступаетъ то поразительное разнообразіе, съ которымъ мы встрѣчаемся и въ современной педагогикѣ, когда рѣчь идетъ о цѣли воспитанія, и когда постоянно смѣшиваются и общія и частныя цѣли воспитанія и даже цѣли образованія. Въ практикѣ жизни мы нерѣдко наблюдаемъ это смѣшеніе, когда при

опредѣленіи цѣли воспитанія намѣчаютъ опредѣленную профессію, занятія, кругъ дѣлъ и т д. Само собой разумѣется, что намъ нѣтъ нужды разбираться во всемъ этомъ разнообразіи цѣлей, намъ важно разграничить понятіе воспитанія и образованія, поскольку подъ воспитаніемъ разумѣется развитіе индивидуальности вообще, а подъ образованіемъ - общая культура ума и усвоеніе такихъ свѣдѣній, которыя могутъ казаться необходимыми съ точки зрѣнія опредѣленнаго призванія. Если мы это разграничимъ, то тогда подойдемъ къ болѣе общему и широкому опредѣленію цѣли воспитанія, на которомъ, быть можетъ, удастся согласиться. Общимъ признакомъ всѣхъ цѣлей воспитанія мы можемъ выставить стремленіе сдѣлать объектовъ воспитанія людьми хорошими и счастливыми. Разумѣется, въ самыя понятія о хорошемъ и добромъ, въ понятіе о счастіи вкладывается самое разнообразное содержаніе, и тутъ трудно на первый разъ достигнуть какого нибудь согласія. Но если мы отвлечемся отъ этого разнообразія въ пониманіи цѣлей, то, я думаю, мы можемъ формулировать эту общую цѣль воспитанія, какъ с т р е м л е н і е к ъ г а р м о н и ч е с к о м у р а з в и т і ю в с ѣ х ъ л у ч ш и х ъ с т о р о н ъ ч е л о в ѣ ч е с к о й п р и р о д ы. Такая формулировка цѣли воспитанія носитъ столь общій характръ, что съ перваго взгляда кажется вполнѣ пріемлимой для всѣхъ. Но при ближайшемъ анализѣ оказывается, что и здѣсь неизбѣженъ извѣстный релятивизмъ. Прежде всего, возникаетъ вопросъ въ связи съ понятіемъ о „хорошемъ", о развитіи „лучшихъ" сторонъ. Здѣсь вторгается элементъ оцѣнки, раз-

личіе хорошаго и дурного. Но разъ внесенъ этотъ элементъ, естественно возникаетъ вопросъ, что же именно нужно считать хорошимъ и почему. Въ этомъ понятіи о хорошемъ и дурномъ едва ли можетъ быть полное согласіе между людьми. Представимъ себѣ въ конкретной формѣ это различіе. Возьмемъ отношеніе къ моральному идеалу, которое встрѣчается въ христіанской этикѣ и которое состоитъ въ стремленіи къ развитію и усовершенствованію болѣе альтруистическихъ свойствъ человѣческой природы, и возьмемъ другую точку зрѣнія - въ этой же моральной области, напримѣръ, точку зрѣнія Ницше, поскольку тамъ предполагается развитіе исключительно активныхъ свойствъ индивидуальности, иногда въ грубомъ пониманіи этого термина, когда можетъ наблюдаться полное противорѣчіе съ альтруистическими тенденціями. Значитъ, здѣсь извѣстный релятивизмъ является совершенно неустранимымъ, и воспитателю придется сдѣлать извѣстный выборъ. И все-таки мы должны сказать, что несмотря на неизбѣжность релятивизма мы можемъ установить здѣсь согласіе относительно того, какія свойства человѣческой природы являются цѣнными независимо отъ различія взглядовъ въ области морали. Съ этой точки зрѣнія извѣстное соглашеніе будетъ возможно. Такъ, напримѣръ, въ отношеніи физической природы можно говорить о развитіи всѣхъ основныхъ функцій человѣческаго существа, являющихся необходимыми для существованія самого организма, а въ связи съ этимъ необходимыми и для развитія извѣстной душевной дѣятельности, чтобы эта дѣятельность получила наивозможно большій расцвѣтъ. Возможно соглашеніе и относительно основныхъ пси-

хическихъ функцій, когда поднимается вопросъ о томъ, какія изъ свойствъ нашей психики являются лучшими. Здѣсь мы, конечно, соглашаемся, что прежде всего должны быть развиты основныя интеллектуальныя функціи, начиная съ болѣе элементарныхъ формъ, именно органовъ ощущенія, дѣятельности памяти, воображенія и оканчивая болѣе высокими функціями - чисто логическими, поскольку дѣятельность этихъ функцій является необходимой для всѣхъ. Развитіе основныхъ эмоцій, на почвѣ которыхъ создаются болѣе высокія формы эмоціональной жизни, чувства интеллектуальныя, моральныя, эстетическія и т.д., является совершенно неизбѣжнымъ, и задача воспитателя будетъ заключаться въ установленіи извѣстной гармоніи между этими чувствами, хотя здѣсь уже можетъ явиться разногласіе. Что касается области нашей воли или активности, то здѣсь, конечно, независимо отъ представленія о цѣли человѣческаго назначенія, необходимо созданіе наивысшихъ формъ активности, энергіи, воспитаніе извѣстной инициативы. Все это является цѣннымъ съ точки зрѣнія самыхъ разнообразныхъ представленій о смыслѣ человѣческой жизни на землѣ. Въ практикѣ воспитанія мы, конечно, будемъ встрѣчать различныя отступленія отъ этихъ принциповъ съ связи съ взглядами самого воспитателя, въ зависимости отъ того, какія стороны психики выдвигаются на первый планъ; въ виду прирожденныхъ задатковъ, когда эта прирожденность бываетъ выражена ясно и когда извѣстная индивидуальность проявляется, несмотря

на всѣ попытки къ извѣстному нивеллированію.

Мы опредѣлимъ цѣль воспитанія, какъ стремленіе къ гармоническому развитію лучшихъ сторонъ человѣческой природы. Но если въ отношеніи самого понятія „лучшаго" было возможно извѣстное соглашеніе, то, быть можетъ, такое соглашеніе недостижимо въ отношеніи понятія „гармоніи". И, дѣйствительно, здѣсь прежде всего можетъ возникнуть вопросъ, не является ли это понятіе гармоніи совершенно нежелательнымъ съ точки зрѣнія воспитанія, потому что стремленіе къ гармоническому развитію можетъ дѣйствовать нивеллирующимъ образомъ въ отношеніи естественныхъ задатковъ, а, между тѣмъ, можетъ быть, проявленіе этихъ задатковъ является наиболѣе цѣннымъ съ точки зрѣнія воспитанія. По поводу этого замѣчанія нужно сказать, что полная гармонія никогда недостижима именно въ силу упомянутыхъ естественныхъ задатковъ, въ силу разнообразія организаціи. Но хотя эта гармонія и недостижима, все же стремленіе къ достиженію и осуществленію ея вполнѣ естественно, поскольку здѣсь получается то равновѣсіе душевной дѣятельности, которое является желательнымъ съ эстетической, а отчасти и съ моральной точки зрѣнія, и опасенія, что здѣсь будетъ стираться индивидуальность, едва ли основательны, потому что если естественные задатки выражены очень ярко и сильно (а только въ этой формѣ они и являются цѣнными), то въ этомъ случаѣ они дадутъ всегда себя знать и всегда проявятся, несмотря на нивеллирующее воздѣйствіе воспитателя. Съ этой стороны едва ли нужно особенно вооружаться противъ идеала гармоніи, кото-

рый является, конечно, всегда только идеаломъ и никогда не осуществляется вполнѣ. Наряду съ этимъ стремленіемъ къ гармоническому развитію естественно давать свободу и тѣмъ наиболѣе яркимъ индивидуальнымъ задаткамъ, которые представляются намъ наиболѣе цѣнными въ богато одаренномъ организмѣ. Такимъ образомъ, опредѣленіе цѣли воспитанія въ такой относительной формѣ является обще-пріемлемымъ. Но это опредѣленіе цѣли воспитанія касается той начальной стадіи, когда еще человѣкъ не опредѣлилъ вполнѣ самостоятельно своего назначенія на землѣ и не выяснилъ смысла своего существованія. Эта конечная цѣль опредѣляется уже сознательной волей человѣка въ періодъ его зрѣлой жизни. Здѣсь главное значеніе, конечно, принадлежитъ сознательно развитой личности. Въ этомъ случаѣ цѣль воспитанія можетъ опредѣляться различно, и главная задача человѣка будетъ заключаться въ томъ, чтобы установить извѣстную гармонію между индивидуальными задатками и соціальными тенденціями, которыя являются, съ одной стороны, изначально заложенными въ человѣческой природѣ, а съ другой - оказываются совершенно неизбѣжными въ связи съ условіями общественнаго существованія всякаго человѣка. Такимъ образомъ, передъ нами здѣсь всегда будутъ выступать два основныхъ идеала - идеалъ индивидуализма и идеалъ соціальности, и уже каждый человѣкъ въ эпоху своей сознательной жизни установитъ извѣстное взаимоотношеніе между ними, при чемъ невозможна заранѣе какая-либо точная, безспорная и для всѣхъ обязательная формулировка этихъ отношеній. Здѣсь неустранимъ извѣстный ре-

лятивизмъ. Съ этимъ фактомъ намъ приходится, конечно, мириться, какъ приходится мириться съ тѣмъ общимъ положеніемъ, что понятіе о цѣли воспитанія можетъ быть формулировано только условно, съ извѣстными ограниченіями. Здѣсь не можетъ быть безспорности, тѣмъ болѣе догматичности или безапелляціонности въ отношеніи всѣхъ людей безъ исключенія. Послѣдній конечный идеалъ воспитанія будетъ формулироваться въ связи съ совокупностью самыхъ разнообразныхъ вліяній, въ связи съ особенностями извѣстной стадіи культуры, общественнаго состоянія и т.п. Здѣсь не можетъ быть какой-нибудь одной крайности: крайняго индивидуализма или крайней соціальности - съ подавленіемъ всякихъ индивидуальныхъ задатковъ. Конечная цѣль, вѣроятно, будетъ всегда состоять въ установленіи извѣстнаго взаимоотношенія между этими крайностями. Но этотъ процессъ самостоятельной выработки конечной цѣли воспитанія нисколько не ослабляется тѣмъ, что уже заранѣе въ болѣе ранній періодъ была указана болѣе общая цѣль. Вѣдь защитники системы свободнаго воспитанія предполагаютъ, что первый ранній періодъ налагаетъ на человѣка извѣстную печать, которая является отрицательной въ смыслѣ дальнѣйшаго свободнаго развитія, такъ какъ, будто бы, сковываетъ свободную человѣческую мысль въ исканіи и опредѣленіи конечной цѣли существованія. Такое предположеніе несправедливо, потому что въ этотъ послѣдній самостоятельный періодъ существованія человѣка можно вполнѣ свободно опредѣлить эту цѣль, какъ это

мы и видимъ въ практикѣ жизни, когда, напримѣръ, наиболѣе ярко выраженные индивидуалистическіе или соціальные идеалы въ наше время находятъ своихъ яркихъ представителей, несмотря на то, что предшествующее воспитаніе, конечно, не давало полной свободы развитія этимъ идеаламъ, такъ какъ это воспитаніе всегда носило характеръ компромисса и приспособленія къ средѣ. Если несмотря на это, мы все-таки видимъ свободное формулированіе этихъ идеаловъ и попытки ихъ осуществленія, то тѣмъ болѣе это является естественнымъ и осуществимымъ въ томъ случаѣ, если мы примемъ цѣль воспитанія въ такой общей формулировкѣ, какъ стремленіе къ гармоническому развитію лучшихъ сторонъ человѣческой природы. Въ этомъ случаѣ не будетъ ни стѣсненія соціальныхъ тенденцій, ни подавленія индивидуальности. Наоборотъ, этотъ ранній періодъ развитія явится одной изъ подготовительныхъ ступеней для формулировки и осуществленія цѣли существованія въ теченіе послѣдующей, сознательной стадіи.

ПЕДАГОГИКА, КАКЪ НАУКА И КАКЪ ИСКУССТВО.

Теперь передъ нами возникаетъ одинъ общій или пропедевтическій вопросъ, который мы должны рѣшить прежде чѣмъ перейти къ изложенію психологическихъ данныхъ. Вопросъ этотъ въ слѣдующемъ: Что представляетъ изъ себя педагогика, т.е. является ли она наукой, похожей на другія научныя дисциплины, или же она представляетъ собою своеобразное искусство? Быть мо-

метъ, въ процессѣ воспитанія проявляется индивидуальное творчество, и съ этой точки зрѣнія всякое научное значеніе чисто педагогическихъ изслѣдованій имѣетъ совершенно второстепенное, а иногда даже чисто отрицательное значеніе? Какъ мы увидимъ впослѣдствіи, такой взглядъ на педагогику является довольно распространеннымъ. Но мы въ то же время знаемъ, что педагогика прежде всего есть наука и именно наука нормативная. Что касается педагогики, какъ совокупности извѣстныхъ нормъ, примѣняемыхъ въ процессѣ воспитанія индивидуальнаго человѣка, то всѣ эти нормы возникли, сложились и укрѣпились благодаря практикѣ воспитанія. Такъ какъ практика воспитанія является процессомъ неизбѣжнымъ, то здѣсь передъ нами цѣлый рядъ педагогическихъ пріемовъ, которые также являются неизбѣжными, разъ только необходимо самое поддержаніе человѣческой жизни въ періодъ безпомощнаго состоянія человѣка. Еще у первобытнаго человѣка эти пріемы касались, прежде всего, укрѣпленія физическихъ свойствъ и задатковъ и въ то же время они были направлены на развитіе и укрѣпленіе разнообразныхъ душевныхъ свойствъ. Душевныя свойства затрагивались только въ цѣляхъ созданія извѣстныхъ навыковъ или въ цѣляхъ сообщенія необходимыхъ свѣдѣній, являвшихся неизбѣжными на всякой стадіи существованія, даже въ эпоху доисторической жизни человѣка. Здѣсь воспитаніе разсматривалось, какъ своеобразное приспособленіе къ условіямъ существованія. Изъ этихъ-то пріемовъ, выработанныхъ на практикѣ постепенно

и развилась педагогика, какъ наука, которая пыталась и пытается найти для себя основаніе въ научныхъ знаніяхъ. Въ этомъ случаѣ педагогика раздѣляетъ общую судьбу такъ называемыхъ прикладныхъ наукъ. Такихъ наукъ много въ различныхъ областяхъ техники. Многія изъ этихъ наукъ возникли на почвѣ практики, и только впослѣдствіи подъ нихъ были подведены чисто теоретическія основанія, взятыя изъ такихъ областей знанія, какъ физика, химія и т.д. Это можно сказать о различныхъ видахъ практическихъ наукъ, въ частности - о технологіи, агрономіи, медицинѣ. Эта послѣдняя наука, конечно, возникла, прежде всего изъ практики леченія, которое являлось неизбѣжнымъ для поддержанія человѣческаго организма, какъ бы случайны и несовершенны ни были эти способы медицинскаго воздѣйствія. Только въ новое время мы видимъ попытки обосновать медицинскую практику на тщательномъ изученіи человѣческаго организма. Но и до сихъ поръ медицина не можетъ считаться, во всѣхъ своихъ частяхъ, строго научной дисциплиной, потому что человѣческій организмъ не является изученнымъ въ своемъ здоровомъ и болѣзненномъ состояніи настолько, чтобы быть прозрачнымъ въ своемъ научномъ толкованіи и обезпечить всѣмъ медицинскимъ пріемамъ вполнѣ научный базисъ. То же самое можно сказать и о педагогикѣ, какъ наукѣ, которая возникла тогда, когда изъ практики воспитанія постепенно выработался такой запасъ педагогическихъ свѣдѣній, который утилизировался въ связи съ той или другой цѣлью воспитанія. Мы видѣли, что исторически въ процессѣ воспитанія выдвигались только опредѣленныя стороны че-

человѣческаго существа, которыя цѣнились, какъ наиболѣе важныя съ точки зрѣнія опредѣленныхъ взглядовъ. Въ новое время мы встрѣчаемъ попытки взять человѣческую природу во всемъ объемѣ ея проявленій. Важнѣйшимъ представителямъ педагогической мысли новаго времени, Коменскому, Локку, Руссо, Пестолоцци принадлежитъ большая заслуга въ томъ, что они первые указали на эту сложность человѣческой природы и на необходимость въ вопросѣ воспитательнаго воздѣйствія брать эту природу во всемъ разнообразіи ея проявленій. Но, конечно, не мыслями только этихъ выдающихся педагоговъ и реформаторовъ воспитанія живетъ современная педагогика. Въ основу ея кладутся тѣ данныя, которыя извлекаются изъ изученія человѣческой природы во всемъ объемѣ ея существа. Эти научныя изслѣдованія имѣютъ длинную исторію, поскольку такая наука о человѣческомъ организмѣ, какъ анатомія, ведетъ свое происхожденіе еще отъ античнаго міра. Но въ то же время другая наука, изучающая человѣческій организмъ, именно - физіологія, имѣетъ сравнительно недавнее происхожденіе, и ея научное существованіе измѣряется едва ли больше, чѣмъ столѣтіемъ. Что касается изученія духовной стороны человѣческой природы, то опять психологія, если ее понимать въ широкомъ смыслѣ, имѣетъ очень почтенную исторію. Начало ея можно отнести къ греческой философіи, въ частности - къ Аристотелю, у котораго находится очень много чисто эмпирическихъ свѣдѣній о человѣческой природѣ. Но научное изслѣдованіе этой сферы началось сравнительно недавно. Этотъ періодъ опредѣляется меньше, чѣмъ столѣтіемъ. Что ка-

сается изученія человѣческаго существа въ процессѣ развитія, что особенно важно для педагогики, то такого рода изученіе имѣетъ еще менѣе длинную исторію и опредѣляется всего нѣсколькими десятками лѣтъ. Вѣдь въ основаніи педагогики, какъ науки, прежде всего должно лежать знаніе о природѣ человѣка въ процессѣ развитія, начиная съ самой ранней стадіи существованія. Этотъ-то процессъ развитія и изучается сравнительно недавно. Если физическая сторона дѣтскаго существа изучается болѣе давно въ силу чисто медицинскихъ потребностей, то этого совсѣмъ нельзя сказать относительно психики ребенка въ широкомъ смыслѣ, начиная съ самыхъ первыхъ дней рожденія и оканчивая эпохой юношества. Изученіе духовной стороны человѣческаго развитія получило начало всего нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ, въ трудахъ такихъ изслѣдователей, какъ Сигизмундъ, Кусмауль, Прейеръ - въ Германіи, какъ Селли - въ Англіи, какъ Болдуинъ - въ Америкѣ и т.п. Исключительнымъ оживленіемъ интереса къ изученію дѣтской психики характеризуется именно только послѣднее десятилѣтіе истекшаго XIX столѣтія. Такимъ образомъ, наука о душѣ ребенка является сравнительно новой, причемъ только въ послѣдніе годы эта наука разсматривается, какъ самостоятельная область изслѣдованія. Уже болѣе 15 лѣтъ тому назадъ мы видимъ попытки основать даже особую отрасль научнаго изслѣдованія - педологію, или пайдологію, т.е. науку о дитяти, изученіе природы дитяти во всѣхъ проявленіяхъ - какъ физическихъ, такъ и психическихъ. Мы не встрѣчаемъ еще этой науки въ строго разработанномъ видѣ и

скорѣе только видимъ какъ бы эскизъ или схему такого рода изслѣдованія, которое хочетъ намѣтить самыя различныя стороны въ процессѣ изученія природы дитяти. По словамъ одного изъ представителей этой зарождающейся дисциплины, американскаго педолога Крисмана, педологія имѣетъ своей задачей собрать все, что касается существа и развитія дитяти, и разъ собранъ этотъ матеріалъ, она должна свести его въ одно систематическое цѣлое. Ея единственной цѣлью должно быть всестороннее естественно-научное изученіе дитяти, ведущее къ полному пониманію его природы. Педологія должна предпринять изслѣдованіе въ области дѣтской жизни, чтобы на установленныхъ такимъ образомъ фактахъ могли быть построены общія основанія воспитанія. Она должна сконцентрировать все свое вниманіе, какъ въ фокусѣ, на дитяти, такъ чтобы всѣ силы, всѣ приспособленія, всѣ изысканія сосредоточились около этого центра, способствуя тѣмъ самымъ болѣе основательному выполненію поставленной задачи. Дитяти, говоритъ Крисманъ, должно быть посвящено особенное и преимущественное вниманіе во всѣ времена, во всѣхъ положеніяхъ и во всѣхъ отношеніяхъ, среди которыхъ развиваются явленія дѣтской природы. Дитя должно быть изучаемо въ лабораторіи, дома, на улицѣ, въ своихъ мысляхъ, забавахъ и ссорахъ. Оно должно быть изслѣдуемо и наблюдаемо среди цивилизованныхъ и нецивилизованныхъ народовъ, на всѣхъ ступеняхъ развитія, начиная съ зародышеваго, во всѣхъ отношеніяхъ - физическомъ или физіологическомъ и психическомъ, въ состояніи покоя и во время дѣятельности, въ состояніи бодрости и во время сна, въ бо-

лѣзни и въ здоровьи. Такимъ образомъ, задача педологіи - изученіе дитяти во всемъ объемѣ его существа. Съ точки зрѣнія такого представленія педологія не составляетъ какой-либо части другой науки,- она стоитъ вполнѣ самостоятельно, на особомъ, ей присущемъ, мѣстѣ.

Таковъ планъ этой новой зарождающейся науки. Изъ этого плана можно видѣть, что должна существовать наука, разрабатываемая особыми спеціалистами и касающаяся всѣхъ сторонъ дѣтской природы. Но въ дѣйствительности въ настоящее время такой науки не имѣется, потому что очень трудно въ рукахъ опредѣленнаго изслѣдователя сконцентрировать всѣ виды изученія дѣтской природы - какъ со стороны ея физическихъ особенностей, такъ и со стороны ея психическихъ проявленій. Само собою понятно, что такая синтетическая тенденція, въ силу которой всѣ знанія должны быть объединены въ рукахъ опредѣленнаго изслѣдователя, является очень желательной. Но на практикѣ мы неизбѣжно встрѣчаемся съ процессомъ раздѣленія труда. Процессъ раздѣленія неизбѣженъ отчасти благодаря сложности дѣтской природы, отчасти благодаря разнообразію методовъ изученія дѣтскаго существа. Поэтому конкретно педологія существуетъ скорѣе въ видѣ отдѣльныхъ отраслей изученія природы дитяти, чѣмъ въ формѣ единой науки. Здѣсь передъ нами выступаютъ дѣтскіе врачи, изслѣдующіе преимущественно физическую сторону дѣтскаго существа, затѣмъ такіе какъ бы невольные изслѣдователи дѣтской жизни, какъ родители, воспитатели, учителя и т.д., наконецъ, спеціалисты-психологи, которые ставятъ

своей задачей изслѣдованіе дѣтской психики въ самыхъ разнообразныхъ цѣляхъ и въ частности - въ цѣляхъ воспитанія. Конечно, матеріалъ, доставляемый всѣми этими изслѣдователями, имѣетъ несомнѣнную научную цѣнность. Такимъ образомъ, фактически здѣсь имѣетъ мѣсто такое раздѣленіе труда, которое неизбѣжно при всѣхъ другихъ формахъ работы, какъ напримѣръ, и при изученіи природы взрослаго человѣка. Эта неизбѣжность раздѣленія труда подтверждается и фактически самымъ состояніемъ этой науки. Но прежде чѣмъ переходить къ этому вопросу, я долженъ сказать, что педологія не есть собственно педагогика. Педологія - это изученіе дѣтской природы во всемъ разнообразіи ея проявленій, но изученіе съ самыми различными цѣлями. Здѣсь не преслѣдуются чисто педагогическія цѣли. Это изученіе можетъ имѣть значительный интересъ и для общей психологіи, и для общей физіологіи, антропологіи, біологіи и т.д. Слѣдовательно, результаты такого рода изслѣдованій могутъ утилизироваться самыми различными областями человѣческаго вѣдѣнія. Но въ данномъ случаѣ для насъ важно отмѣтить, что педологія доставляетъ наиболѣе цѣнный матеріалъ для педагогики. Педагогика имѣетъ дѣло уже съ извѣстными нормами или законами, которые и должны быть положены въ основаніе индивидуальнаго воспитательнаго процесса. Такимъ образомъ, педагогика является наукой нормативной, а педологія скорѣе есть изслѣдованіе описательное, доставляющее только матеріалы для этихъ нормъ. Что касается нормъ педагогики, то онѣ отличаются извѣстнымъ образомъ отъ нормъ другихъ наукъ, такъ какъ при при-

мѣненіи этихъ нормъ приходится имѣть дѣло съ своеобразіемъ той дѣтской индивидуальности, которая является объектомъ воспитательнаго воздѣйствія. Если многими другими науками - физикой, химіей и т.д. устанавливаются извѣстные законы, и эти законы далѣе примѣняются въ различнаго рода прикладныхъ наукахъ, напримѣръ, въ различныхъ отрасляхъ техническихъ знаній, то тамъ это приложеніе имѣетъ болѣе механическій характеръ, чѣмъ въ процессѣ воспитанія. Здѣсь хотя и будутъ извѣстныя нормы или законы, признаваемыя съ точки зрѣнія педагогики наиболѣе совершенными правилами воспитанія, однако же въ процессѣ приложенія этихъ нормъ мы встрѣчаемся съ цѣлымъ рядомъ различныхъ индивидуальныхъ предрасположеній, которыя естественно встаютъ передъ глазами всякаго воспитателя, когда воспитатель соприкасается съ процессомъ индивидуальнаго воздѣйствія. Такимъ образомъ, эти нормы приходится извѣстнымъ способомъ индивидуализировать сообразно съ тѣми естественными предрасположеніями, которыя мы находимъ у каждаго опредѣленнаго ребенка. Здѣсь мы несомнѣнно встрѣчаемся съ тѣмъ, что обыкновенно называется педагогическимъ тактомъ, педагогическимъ талантомъ и что сближаетъ педагогику, какъ науку, съ пелагогикой, какъ искусствомъ. Всѣмъ извѣстно, что здѣсь недостаточно общихъ теоретическихъ знаній о человѣческой природѣ въ процессѣ ея развитія и формированія человѣческаго индивидуума. Здѣсь необходимо тщательное изученіе индивидуальности воспитанника, и, въ связи съ этимъ, необходимо своеобразное примѣненіе теоретическихъ знаній, такъ чтобы не было противорѣчія между об-

ними принципами и между тѣми индивидуальными задатками, которые встрѣчаются намъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ воспитательнаго вліянія. Здѣсь-то и принадлежитъ громадное значеніе личности воспитателя въ широкомъ смыслѣ, потому что здѣсь-то и долженъ обнаружиться педагогическій тактъ или талантъ. Здѣсь то мы и встрѣчаемся съ обычнымъ возраженіемъ, что педагогика не есть наука, а есть искусство, потому что для нея важно не обладаніе этими абстрактными нормами, а умѣлое и талантливое примѣненіе нормъ въ процессѣ воспитательнаго воздѣйствія. Поэтому намъ нужно остановиться на анализѣ того своеобразнаго душевнаго комплекса, который обозначается терминомъ педагогическаго таланта или педагогическаго такта. Въ составъ этого сложнаго состоянія человѣческой природы входятъ различные элементы. Конечно, здѣсь есть элементы прирожденные, но въ значительной степени этотъ талантъ является продуктомъ глубокихъ и разносторонніхъ индивидуально пріобрѣтаемыхъ знаній. Если бы мы проанализировали это явленіе таланта, какъ оно встрѣчается въ конкретной формѣ, то увидѣли бы, что такой человѣкъ, котораго мы называемъ искуснымъ педагогомъ, неизбѣжно долженъ имѣть извѣстныя знанія о человѣческой природѣ, объ основныхъ проявленіяхъ жизни физической и жизни психической - не опредѣленнаго только ребенка, но и ребенка вообще. Въ этомъ смыслѣ общее физіологическое и медицинское образованіе, а также и обще-психологическія знанія являются въ высшей степени важными и для созданія этого цѣннаго качества. Конечно, одного этого недостаточно, - необходимо и общее широкое образованіе, на

почвѣ котораго вырабатывается такой широкій научно-философскій горизонтъ, который создаетъ извѣстную критичность мысли и въ то же время предохраняетъ отъ шаблона и рутины - тѣхъ свойствъ, какія очень часто наблюдаются у педагоговъ-практиковъ. Кромѣ чисто теоретическихъ знаній, здѣсь, несомнѣнно, очень важнымъ является и продолжительная практика, общеніе съ дѣтьми, поскольку это общеніе можетъ содѣйствовать провѣркѣ теоретическихъ положеній въ процессѣ уже педагогической практики, подтверждая цѣнность и удовлетворительность извѣстныхъ нормативныхъ положеній или вскрывая односторонность нѣкоторыхъ теоретическихъ построеній и заставляя мысль педагога работать иногда въ другомъ направленіи. Здѣсь необходимо еще одно свойство чисто эмоціональнаго характера, поскольку здѣсь идетъ рѣчь о присутствіи въ воспитателѣ любви къ объекту своего воспитательнаго воздѣйствія, такъ какъ благодаря своеобразной привязанности, нѣжнымъ отношеніямъ, помогающимъ проникнуть въ самую глубину дѣтской психики, передъ воспитателемъ вскрывается во всей полнотѣ все разнообразіе душевныхъ проявленій и тѣхъ иногда глубоко скрытыхъ переживаній, которыя являются мало доступными обычному взору наблюдателя. Мы можемъ говорить, конечно, и о прирожденности этого таланта, но прирожденность здѣсь проявляется въ гораздо меньшей степени, чѣмъ въ отношеніи какого-либо другого таланта, съ которымъ мы имѣемъ дѣло въ процессѣ творчества въ искусствѣ. Возьмемъ, напримѣръ, талантъ живописи или музыки, тамъ бросается въ глаза тѣсная связь этого таланта съ природной организаціей, поскольк-

ку эта связь обнаруживается въ извѣстныхъ прирожденныхъ задаткахъ въ области строенія мозговыхъ центровъ или органовъ внѣшнихъ чувствъ и т.д. Въ области же таланта воспитанія большая роль отводится на долю воспитанія или самовоспитанія, чѣмъ прирожденности. Здѣсь можно говорить только о прирожденности извѣстныхъ интеллектуальныхъ и эмоціональныхъ предрасположеній, но все-таки ихъ болѣе высокій характеръ обязанъ въ значительной степени тому же воспитанію или самовоспитанію, а не является инстинктивнымъ въ собственномъ смыслѣ этого слова. Что же касается другихъ элементовъ педагогическаго таланта, то они создаются постепенно, а не являются прирожденными. Но если здѣсь чаще всего указываютъ на своеобразную интуицію въ процессѣ воспитательнаго воздѣйствія, которая помогаетъ воспитателю очень быстро оріентироваться среди самыхъ сложныхъ и разнообразныхъ условій, то и здѣсь въ концѣ концовъ главная роль принадлежитъ знанію. Если бы научное изслѣдованіе индивидуума, являющагося объектомъ воспитательнаго воздѣйствія, было глубокимъ и всестороннимъ, мы имѣли бы ясныя и отчетливыя знанія, и тогда интуиція въ значительной степени свелась бы къ знанію. По мѣрѣ развитія знаній, интуитивность будетъ постепенно уступать мѣсто болѣе ясному и прозрачному пониманію тѣхъ разнообразныхъ свойствъ и комбинацій, которыя имѣютъ мѣсто въ жизни опредѣленнаго ребенка. Поэтому можно сказать, что педагогика, какъ чисто практическое искусство, будетъ постепенно уступать мѣсто наукѣ. Въ этомъ случаѣ педагогика переживаетъ нѣчто аналогичное тому, что мы

имѣемъ, напримѣръ, въ области медицины. Вѣдь и въ области медицины таланту, напримѣръ, таланту діагностики, придается особенное значеніе. Это объясняется тѣмъ, что еще недостаточно совершенно изученъ человѣческій организмъ съ его физической стороны. Выдающійся талантъ можетъ, въ силу исключительныхъ особенностей своей духовной или умственной орпанизаціи, открывать то, что является мало доступнымъ обычнымъ врачамъ. То же можно сказать и о педагогикѣ. Воспитатель; одаренный исключительной духовной организаціей, можетъ открыть то, что ускользаетъ отъ взора обычнаго воспитателя или простого наблюдателя. Но по мѣрѣ постепеннаго роста науки знаніе индивидуальности будетъ разростаться и расширяться, и, съ другой стороны, откроется болѣе широкое поле воспитательнаго воздѣйствія для людей и съ гораздо меньшей духовной одаренностью. Понятно, что роль искусства въ воспитаніи никогда не исчезнетъ совершенно, потому что мы не можемъ предполагать знаній въ этой области въ такой формѣ, которая приближала бы эти знанія къ чисто математической очевидности. Этого ожидать нельзя въ силу сложности строенія физической и духовной природы человѣка. Здѣсь недостаточно чисто научныхъ теоретическихъ знаній, и въ этомъ смыслѣ здѣсь будетъ всегда отводиться достаточная доля творчеству воспитателя. Я уже не говорю о томъ, что это творчество всегда должно имѣть мѣсто въ области созданія самихъ воспитательныхъ идеаловъ и въ ихъ общей формѣ и отчасти въ ихъ конкрет-

нныхъ проявленіяхъ, или въ указаніи тѣхъ конкретныхъ мѣръ, которыя ведутъ къ осуществленію этихъ идеаловъ. Слѣдовательно, на долю искусства всегда будетъ отводиться извѣстная роль въ процессѣ воспитательнаго воздѣйствія, но по мѣрѣ общаго развитія научныхъ знаній и, въ частности, знаній о человѣческой природѣ, искусство будетъ постепенно уступать мѣсто строго научному знанію. Это научное знаніе никогда не поглотитъ искусства совершенно, но оно получитъ приложеніе во многихъ изъ тѣхъ проявленій педагогической практики, гдѣ теперь нерѣдко господствуетъ шаблонъ и рутина. Искусство всегда будетъ достояніемъ наиболѣе одаренныхъ или исключительно одаренныхъ личностей, для большинства же воспитателей, не обладающихъ такого рода талантомъ, постепенное расширеніе и углубленіе научнаго знанія о человѣческой и, въ частности, о дѣтской природѣ, окажется въ высшей степени важнымъ, и только оно можетъ предохранить отъ того шаблона и рутины, которые мы очень часто встрѣчаемъ въ обыкновенной педагогической практикѣ. Этимъ я закончу свои краткія замѣчанія относительно педагогики, какъ науки и какъ искусства.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННАГО ПЕДОЛОГИЧЕСКАГО ДВИЖЕНІЯ.

Теперь я долженъ обратить ваше вниманіе на характеристику конкретнаго выраженія интереса къ педологіи, какъ это выраженіе мы наблюдаемъ въ различныхъ изслѣдованіяхъ дѣтской природы въ современномъ образованномъ мірѣ. Я уже говорилъ,

что здѣсь неизбѣжно раздѣленіе труда, причемъ въ однихъ изслѣдованіяхъ на первый планъ выдвигается или физическая или физіологическая сторона ребенка, а въ другихъ - психическая Съ точки зрѣнія педологіи необходимо стремиться къ извѣстному синтезу, но этотъ синтезъ осуществимъ пока только частично. Повышеніе интереса къ педологическимъ изслѣдованіямъ, особенно ярко сказавшееся въ послѣднія десятилѣтія истекшаго вѣка и въ первое десятилѣтіе настоящаго столѣтія, имѣетъ причины двухъ порядковъ: съ одной стороны - причины теоретическаго характера, съ другой - причины характера практическаго. Причины теоретическаго характера коренятся въ сознаніи громадной важности изслѣдованія дѣтской природы для различныхъ теоретическихъ дисциплинъ, какъ напримѣръ, для общей физіологіи, общей психологіи и т.д. Вѣдь эти науки ставятъ своей задачей формулированіе законовъ развитія физической или духовной природы человѣка, а установленіе этихъ законовъ содѣйствуетъ, несомнѣнно, изученіе процесса развитія, начиная съ первыхъ же дней жизни ребенка. Этимъ и объясняется то обстоятельство, что однимъ изъ первыхъ и наиболѣе глубокихъ изслѣдователей дѣтской жизни является ученый физіологъ Прейеръ, который говоритъ, что онъ написалъ свою книгу подъ заглавіемъ „Душа ребенка" въ связи со своими изслѣдованіями о человѣческомъ зародышѣ. Равнымъ образомъ, можно сказать, что и изученіе психической стороны ребенка также вызывалось чисто теоретическими интересами, когда изслѣдованіе процесса душевнаго развитія могло проливать извѣстный свѣтъ на самые

законы этого развитія. О томъ же Прейеръ извѣстно, что его сочиненію „Душа ребенка" предшествовала работа „Психо-генезисъ", т.е. изслѣдованіе развитія духа вообще. Съ этой точки зрѣнія изслѣдованіе дѣтской психики можетъ оказать извѣстное содѣйствіе установленію общихъ законовъ душевнаго развитія. Эту тѣсную связь между педологическими изслѣдованіями и общими научно-теоретическими интересами можно замѣтить не только въ Германіи, но и въ другихъ странахъ - въ Англіи, въ Америкѣ. Въ Англіи извѣстный антропологъ Уорнеръ произвелъ измѣренія болѣе чѣмъ 50 тысячъ дѣтей. Его изслѣдованія находились въ тѣсной связи съ общей антропологической задачей. Это же можно сказать относительно нѣкоторыхъ произведеній Дарвина, который далъ такія небольшія, но цѣнныя работы, какъ „Выраженіе эмоцій у человѣка и животныхъ" или же „Наблюденія надъ развитіемъ своего ребенка", изслѣдованіе, написанное имъ совершенно не въ педологическихъ цѣляхъ, а въ цѣляхъ обще-біологическихъ, такъ какъ такого рода изслѣдованія помогали автору уяснить принципъ эволюціи въ его самомъ широкомъ примѣненіи, распространяя его на всѣ области живого міра. То же самое можно сказать и относительно нѣкоторыхъ американскихъ изслѣдователей, какъ напримѣръ, относительно извѣстнаго Болдуина, главный трудъ котораго уже своимъ названіемъ „Духовное развитіе у дитяти и въ расѣ" указываетъ на тѣсную связь этого педологическаго изслѣдованія съ общими научно-теоретическими интересами. Кромѣ этихъ теоретическихъ интересовъ въ основаніи педологическаго движенія лежатъ и чисто практическія цѣ-

ли. Практическія потребности обнаруживаются въ отношеніи различныхъ формъ педологическаго движенія, какъ мы его наблюдаемъ въ разныхъ государствахъ Европы и Америки. Прежде всего, нужно указать на интересъ въ связи со школьной гигіеной, когда изученіе физической стороны дѣтской природы получило чисто практическое приложеніе въ связи съ школьной жизнью и когда здѣсь необходимы были дальнѣйшія изслѣдованія и указанія всѣхъ тѣхъ особенностей, среди которыхъ протекаетъ физическое развитіе ребенка въ періодъ школьной жизни. Работы въ области гигіены оттѣняютъ природные недостатки въ организаціи того или другого ребенка, устанавливаютъ типы дѣтей, уклоняющихся отъ средняго общаго уровня, типы отсталыхъ или ненормально развивающихся дѣтей и т.п. Поэтому значительная часть педологическихъ работъ была посвящена изслѣдованію явленій скорѣе патологическаго характера, но въ то же время эти работы получили и болѣе общій характеръ, когда детально выяснилось громадное значеніе изслѣдованій дѣтской психики въ процессѣ развитія для болѣе успѣшнаго воспитанія и обученія. Въ послѣднее время мы видимъ цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя ставятъ своей задачей изученіе процесса дѣтскаго развитія въ эпоху школьной жизни именно въ интересахъ чисто педагогическихъ. Здѣсь, слѣдовательно, сталкиваются интересы двухъ порядковъ, и благодаря этому передъ нами въ настоящее время существуетъ обширная педологическая литература, въ которой выступаютъ на первый планъ, съ одной стороны, упомянутые интересы теоретическаго характера, съ другой

стороны - интересъ практическаго характера.

Что касается характеристики педологическаго движенія, то я, прежде всего, остановлю ваше вниманіе на той странѣ, гдѣ это движеніе началось очень давно и гдѣ оно имѣетъ болѣе устойчивый характеръ. Я разумѣю Германію. Въ концѣ XVIII вѣка, именно въ 1784 году, появились очень цѣнныя и для нашего времени наблюденія Тидемана надъ развитіемъ своего сына. Эти наблюденія представляютъ собой нѣчто вродѣ дневника. Они обнаруживаютъ попытку освѣтить ходъ душевнаго развитія ребенка путемъ указанія постепенныхъ стадій въ этомъ развитіи на протяженіи двухъ лѣтъ. Конечно, это сочиненіе носило случайный характеръ, оно не являлось выраженіемъ настоящаго и вполнѣ сознаннаго интереса къ такого рода изслѣдованіямъ, и только во второй половинѣ XIX столѣтія мы видимъ сочиненія, написанныя спеціалистами-учеными и посвященныя характеристикѣ дѣтскаго развитія. Здѣсь, прежде всего, нужно назвать сочиненіе Сигизмунда „Дитя и міръ", вышедшее въ 1856 году и черезъ нѣсколько лѣтъ переведенное на русскій языкъ. (Теперь этотъ переводъ представляетъ библіографическую рѣдкость). Затѣмъ нужно упомянуть о небольшомъ, но очень содержательномъ „Изслѣдованіи надъ новорожденнымъ", принадлежащемъ извѣстному нѣмецкому ученому Куссмаулю, который дѣлаетъ попытку дать изображеніе первоначальныхъ процессовъ въ жизни ребенка, главнымъ образомъ, съ физической стороны, касаясь въ то же время и нѣкоторыхъ психическихъ проявленій. Но настоящее созданіе педологіи,

какъ науки, въ Германіи обязано извѣстному физіологу Вильгельму Прейеру, умершему въ 1897 году. Ему принадлежитъ наиболѣе крупное произведеніе въ этой области, которое не потеряло своего значенія и до сихъ поръ, несмотря на то, что со времени его изданія прошло болѣе 30-ти лѣтъ (1882 г.) Это сочиненіе носитъ названіе „Душа ребенка" („Die Seele des Kindes"); оно недавно переведено на русскій языкъ. Сочиненіе это цѣнно потому, что въ немъ мы видимъ попытку со стороны выдающагося ученаго, прекрасно оріентированнаго въ области психологіи и физіологіи, выяснить процессъ дѣтскаго развитія на протяженіи трехъ лѣтъ. Объектомъ изслѣдованія былъ собственный ребенокъ Прейера, котораго онъ непрерывно изучалъ въ теченіе трехъ лѣтъ, сначала занося только замѣтки о своихъ наблюденіяхъ, а потомъ подвергнувъ весь этотъ разнообразный и сложный матеріалъ болѣе тщательной систематической обработкѣ. Обрабатывая результаты своихъ наблюденій, Прейеръ старался сблизить особенности въ жизни ребенка съ аналогичными проявленіями въ развитіи высшихъ животныхъ, слѣдовательно, онъ обрабатывалъ матеріалъ съ точки зрѣнія сравнительной психологіи. Такого рода работа, представляющая большой интересъ и для общей психологіи, дала сильный толчекъ къ изслѣдованіямъ дѣтской природы въ разныхъ странахъ. Этому же изслѣдователю принадлежитъ небольшая книжка, имѣющаяся въ переводѣ на русскій языкъ подъ заглавіемъ „Духовное развитіе ребенка", которая представляетъ собою попытку популяризовать результаты наблюденій, собранныхъ въ его большомъ трудѣ. Книга эта имѣетъ извѣстное практическое

значеніе, такъ какъ къ ней приложена программа для веденія дневника (наблюденій) надъ новорожденными дѣтьми въ теченіе первыхъ лѣтъ жизни Дальнѣйшія педологическія изслѣдованія въ Германіи развивались въ тѣсной связи съ интересами школьной гигіены, а также въ тѣсной связи съ своеобразной отраслью психологической науки - экспериментальной психологіей, основателемъ которой, въ ея практическомъ осуществленіи, является знаменитый германскій психологъ и философъ Вундтъ. Онъ далъ сильный толчекъ разработкѣ экспериментальной психологіи, и эта психологія раньше носила, главнымъ образомъ, чисто теоретическій характеръ, такъ какъ ея результаты были важны для общей или теоретической психологіи. Но въ связи съ этой общей научной задачей естественно въ процессъ изслѣдованія вовлекалось и душевное развитіе ребенка, потому что изученіе душевныхъ функцій въ процессѣ ихъ роста можетъ проливать очень цѣнный свѣтъ на особенности въ функціонированіи нашей психической дѣятельности вообще. Поэтому здѣсь мы видимъ цѣлый рядъ работъ по экспериментальной психологіи, и нѣкоторыя изъ этихъ работъ имѣютъ въ виду и изученіе дѣтской психики. Но особенный интересъ къ этому изученію проявился въ самые послѣдніе годы, даже въ самое послѣднее десятилѣтіе когда въ Германіи мы видимъ выдающихся психологовъ-экспериментаторовъ, которые ставятъ своей задачей изученіе дѣтской природы и, въ частности, дѣтской психики, главнымъ образомъ, въ педагогическихъ цѣляхъ. Наиболѣе крупнымъ представителемъ въ этой области является про-

фессоръ Педагогическаго Института въ Гамбургѣ Эрнестъ Мейманъ. Ему принадлежитъ попытка суммировать и систематизировать разнообразные методы изученія дѣтской природы, преимущественно на почвѣ эксперимента, какіе были установлены до сихъ поръ. Результаты этой работы заключены въ сочиненіи Меймана, переведенномъ теперь на русскій языкъ подъ заглавіемъ „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ". Это сочиненіе является наиболѣе крупнымъ трудомъ въ данной области во всей міровой литературѣ, и знакомство съ нимъ необходимо для всѣхъ тѣхъ, кто желаетъ быть введеннымъ въ самую лабораторію экспериментальнаго изученія ребенка. Я не буду останавливаться на болѣе подробной характеристикѣ этого сочиненія,- укажу только, что послѣдняя часть его ставитъ своей задачей спеціальное обсужденіе, на почвѣ экспериментальной психологіи, дидактическихъ проблемъ, проблемъ обученія дѣтей чтенію, письму, рисованію, счету и т.д. Затѣмъ, я могу указать еще на одно сочиненіе, также переведенное на русскій языкъ, но не имѣющее большого научнаго значенія, такъ какъ оно въ значительной части представляетъ компилятивную работу, опирающуюся на изслѣдованія другихъ ученыхъ, которыя не всегда подвергнуты настоящей критической оцѣнкѣ. Я разумѣю работу Лая подъ заглавіемъ „Экспериментальная дидактика" Эта работа по своему содержанію шире заглавія, такъ какъ здѣсь имѣются въ виду не только вопросы обученія, но и вопросы воспитанія, и въ нѣкоторыхъ частяхъ это сочиненіе является цѣннымъ, поскольку

здѣсь замѣтны попытки освѣтить важнѣйшія проблемы педагогики. Другая книга Лая „Экспериментальная педагогика" является схематическимъ пособіемъ, сухимъ и сжатымъ и не передающимъ настоящаго содержанія экспериментальной педагогики, а, съ другой стороны, переводъ ея на русскій языкъ не можетъ считаться удовлетворительнымъ. Другихъ произведеній изъ области экспериментальной педагогики въ Германіи я не буду перечислять. Скажу только, что тамъ есть спеціальная серія трудовъ изъ области педагогической психологіи и патологіи, издаваемая подъ редакціей извѣстнаго психолога и психіатра Цигена и педагога Шиллера „Sammlung von Abhandlungen vom Gebiete der Padagogischen Psychologie und Pathologie". Въ настоящее время мы имѣемъ нѣсколько журналовъ, посвященныхъ изученію дѣтской жизни, издающихся на нѣмецкомъ языкѣ. Я назову три изъ этихъ журналовъ, являющіеся наиболѣе характерными въ этомъ направленіи, именно: журналъ, издаваемый упомянутымъ мною Мейманомъ подъ заглавіемъ „Журналъ экспериментальной педагогики" (Zeitschrift fur Experimentelle Padagogik), затѣмъ журналъ, носящій названіе „Журналъ для педагогической психологіи и патологіи" (Zeitschrift fur padag. Psychologie und Pathologie), основанный Кемзисомъ, (въ послѣднее время оба эти журнала слились въ одно изданіе); наконецъ, третій журналъ носитъ названіе „Журналъ для изслѣдованія дѣтей" (Zeitschrift fur Kinderforschung), издающійся подъ редакціей Уфера. По этимъ тремъ изданіямъ можно слѣдить за успѣхами педологіи въ Германіи. Въ Германіи,

кромѣ того, есть цѣлый рядъ обществъ, которыя ставятъ своей задачей изученіе природы ребенка въ ея разнообразныхъ конкретныхъ проявленіяхъ. Общества эти вырабатываютъ такіе методы изслѣдованія дѣтской природы, которые являются доступными наибольшему числу родителей и воспитателей.

Изученіе дѣтской природы въ другихъ странахъ, напримѣръ, въ Англіи, еще не пустило такихъ глубокихъ корней и не стало на такую научную почву, какъ въ Германіи. Въ Англіи научныя изслѣдованія дѣтской природы появились въ 80 годахъ истекшаго столѣтія. Здѣсь было основано спеціальное общество, такъ называемая „Національная ассоціація родителей для изученія дѣтей". Но эта ассоціація не проявила чѣмъ-нибудь крупнымъ своей активности, и только въ 90-хъ годахъ прошлаго столѣтія было основано другое общество „Британское общество для изученія дѣтской природы". Оно было основано въ связи съ тѣми впечатлѣніями, которыя получились у англичанъ отъ педологическаго движенія за Океаномъ, т.е. въ Америкѣ. Въ 1894 году въ Чикаго была выставка, тамъ были представлены нѣкоторые результаты педологическаго изученія въ Америкѣ, и съ этими результатами была ознакомлена англійская публика. На почвѣ этого ознакомленія и народился особый интересъ къ изученію дѣтской природы, и было основано упомянутое мною общество, которое подраздѣлилось на нѣсколько секцій. Во многихъ крупныхъ центрахъ возникли отдѣленія этого общества. Во главѣ этихъ отдѣленій стали по большей части профессора университетовъ. Такъ во главѣ лондонской секціи сталъ извѣстный и у

насъ Селли, авторъ цѣнныхъ „Очерковъ по психологіи дѣтства". Былъ основанъ спеціальный журналъ подъ названіемъ „Педологистъ" (теперь называется Child-Study). Въ этомъ журналѣ помѣщаются нѣкоторыя популярныя статьи по психологіи ребенка.

Въ Франціи первыя работы по изученію природы ребенка носили теоретическій характеръ, какъ напримѣръ, работы извѣстнаго Тэна, написавшаго сочиненіе подъ заглавіемъ „Наблюденія надъ развитіемъ рѣчи у ребенка и у первобытныхъ народовъ". Эта работа ставила своей задачей чисто теоретическую цѣль - - проблему развитія рѣчи. Затѣмъ появился цѣлый рядъ изслѣдованій природы ребенка уже съ педагогическими цѣлями. Таковы сочиненія Бернарда Перэ „Первые три года жизни ребенка", „Дитя отъ 3 до 7 лѣтъ", „Умственное развитіе ребенка", „Нравственное воспитаніе съ колыбели", „Искусство и поэзія у дитяти". Здѣсь можно назвать и другого французскаго писателя, также извѣстнаго у насъ Компейрэ; сочиненіе его „Умственное и нравственное развитіе ребенка" переведено на русскій языкъ Но настоящими представителями экспериментальнаго изученія дитяти во Франціи являются извѣстный психологъ Альфредъ Бинэ и его ассистентъ Викторъ Анри. Этими учеными былъ выполненъ цѣлый рядъ работъ, ставившихъ своей задачей изслѣдованіе анатомо-физіологическихъ процессовъ въ тѣсной связи съ психическими проявленіями. Эти работы были помѣщены въ извѣстномъ французскомъ психологическомъ ежегодникѣ „L'annee psychologique", который вышелъ теперь уже въ 19 томахъ. Нѣкоторыя педологическія работы помѣщались (и помѣщаются) въ спеціальномъ изданіи

подъ заглавіемъ „Бюллетень свободнаго общества для изученія природы ребенка" (Bulletin de la societe libre pour l'etude de l'enfant). Это общество ставитъ своей задачей разрабатывать психологію именно въ цѣляхъ практической педагогики. Цѣлый рядъ работъ, помѣщенныхъ въ „Психолог. Ежегодникѣ", какъ напримѣръ, работа о внушаемости и „Экспериментальное изслѣдованіе ума" принадлежитъ перу Бинэ. Одна изъ новѣйшихъ работъ этого автора „Современныя идеи о дѣтяхъ" вышла на русскомъ языкѣ. Работы другихъ изслѣдователей во Франціи дали гораздо меньше въ этой области и представляютъ интересъ преимущественно при изученіи отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей.

Прежде чѣмъ останавливаться на характеристикѣ современнаго американскаго педологическаго движенія, которое заслуживаетъ вниманія благодаря своей экстенсивности, такъ какъ оно захватило не только спеціалистовъ, но и лицъ изъ общества въ широкомъ смыслѣ, я долженъ сказать, что мы видимъ ясно выраженный интересъ къ педологическимъ изслѣдованіямъ и въ нѣкоторыхъ другихъ странахъ Европы. Прежде всего - въ Швейцаріи, гдѣ мы встрѣчаемъ крупнаго представителя въ области педологіи, извѣстнаго психолога Клапареда. Сочиненіе его „Психологія ребенка и экспериментальная педагогика" недавно переведено на русскій языкъ. Затѣмъ можно упомянуть имя извѣстнаго итальянскаго изслѣдователя въ этой области Пиццоли - профессора миланскаго университета. Далѣе нужно назвать бельгійскаго ученаго Скуйтена, который также явля-

ется очень крупной величиной въ современной педологіи.

Послѣ этого я считаю нужнымъ сказать болѣе подробно о современномъ педологическомъ движеніи въ Америкѣ, гдѣ главнымъ представителемъ его является извѣстный американскій ученый педологъ Стенли Холлъ. Происхожденіе американскаго педологическаго движенія на первый взглядъ кажется вполнѣ самобытнымъ, не зависящимъ отъ того интереса въ этой области, который мы наблюдаемъ въ Западной Европѣ. Но при болѣе внимательномъ разсмотрѣніи мы увидимъ, что американское движеніе своими корнями тѣсно связано съ европейскимъ педологическимъ движеніемъ. Именно Стенли Холлъ, будучи американцемъ по происхожденію, завершилъ свое психологическое и отчасти философское образованіе въ Европѣ. Онъ слушалъ цѣлый рядъ философскихъ курсовъ у выдающихся европейскихъ профессоровъ и работалъ въ первой европейской лабораторіи по экспериментальной психологіи - у Вундта. По возвращеніи въ Америку, Стенли Холлъ основалъ первую въ Америкѣ лабораторію по экспериментальной психологіи въ Балтиморѣ, затѣмъ сдѣлался профессоромъ въ университетѣ Кларка, въ штатѣ Массачуссетсъ, гдѣ онъ преподаетъ психологію и педагогику и считается центральнымъ лицомъ, вокругъ котораго объединяется научное изслѣдованіе дѣтской природы. Интересъ къ педологіи у самого Стенли Холла появился очень рано и нашелъ свое выраженіе въ рядѣ работъ, которыя произведены были по методу опросовъ, т.е. опрашивались родители или дѣти относительно различныхъ душевныхъ переживаній. Особенно слѣдуетъ обратить вниманіе на работу

Стенли Холла, о „содержаніи души ребенка въ моментъ поступленія въ школу". Здѣсь изслѣдуется содержаніе души ребенка со стороны представленій, и изъ этого изслѣдованія выясняется крайняя ограниченность дѣтскихъ представленій, благодаря тому, что впечатлѣнія дѣтей, живущихъ въ городѣ, оказываются очень бѣдными, въ особенности поскольку здѣсь идетъ рѣчь о знакомствѣ съ природой вообще. Затѣмъ послѣдовалъ цѣлый рядъ другихъ работъ педологическаго характера, которыя появились въ основанномъ Стенли Холломъ журналѣ „Американскій журналъ психологіи" и въ другомъ спеціальномъ изданіи, которое является очень цѣннымъ съ точки зрѣнія педологіи и педагогики, подъ названіемъ „Педологическій семинарій" (Pedagogical Seminary). Это изданіе является самымъ важнымъ въ области педологіи, и по нему можно слѣдить за успѣхами педагогики не только въ Америкѣ, но отчасти и въ европейскихъ странахъ. Стенли Холлъ далъ сильный толчекъ къ развитію педологической мысли въ Америкѣ. Здѣсь мы видимъ возникновеніе цѣлаго ряда ассоціацій, ставящихъ своей задачей изслѣдованіе дѣтской природы во всей полнотѣ ея проявленій. Членами этихъ обществъ являются не только спеціалисты ученые, но и учителя, воспитатели, родители и всѣ желающіе, и въ связи съ этимъ мы наблюдаемъ исключительную экстенсивность изслѣдованій. Въ настоящее время собранъ громадный матеріалъ, посвященный изученію дѣтской природы. Въ количественномъ отношеніи эти изслѣдованія являются очень внушительными, но качественная цѣнность ихъ очень различна; здѣсь есть и такой матеріалъ, который съ на-

учной точки зрѣнія можетъ считаться мало пригоднымъ и иногда прямо сомнительнымъ. Поэтому матеріалъ этотъ требуетъ предварительной критической оцѣнки. Наряду съ этимъ огромнымъ сырымъ матеріаломъ мы встрѣчаемъ въ Америкѣ очень цѣнныя научныя произведенія, которыя являются образцовыми и для другихъ странъ. Прежде всего, здѣсь нужно назвать очень цѣнное, единственное въ своемъ родѣ сочиненіе Стенли Холла, посвященное изученію юношескаго возраста (Adolescence). Это сочиненіе въ оригиналѣ существуетъ въ видѣ двухъ большихъ томовъ. Позднѣе Стенли Холлъ издалъ его въ сокращенномъ видѣ, и въ ближайшемъ будущемъ оно появится въ переводѣ на русскій языкъ. Затѣмъ слѣдуетъ упомянуть труды Болдуина („Духовное развитіе у дитяти и въ расѣ" и „Соціальное и этическое толкованіе духовнаго развитія") и очень крупное сочиненіе, которое принадлежитъ миссъ Шиннъ, это „Замѣтки о душѣ ребенка", состоящія изъ двухъ томовъ и представляющія попытку освѣтить процессъ душевнаго развитія въ первые годы жизни. Это сочиненіе тоже предположено къ переводу на русскій языкъ. Затѣмъ можно назвать книгу Чемберлена „Дитя", также переведенную въ настоящее время на русскій языкъ. Такимъ образомъ, въ Америкѣ мы видимъ очень цѣнную педологическую литературу, заслуживающую серьезнаго вниманія. Этимъ и объясняются переводы важнѣйшихъ произведеній этой литературы на различные европейскіе языки.

Мнѣ остается сказать нѣсколько словъ относительно того, какъ отразилось это движеніе у насъ въ Россіи. Интересъ

къ педагогической психологіи вообще у насъ съ особенной силой обнаружился въ 60 годахъ. Главнымъ выразителемъ этого интереса явился нашъ знаменитый педагогъ Ушинскій, которому, между прочимъ, принадлежитъ первый опытъ сочиненія по педагогической психологіи, это такъ называемый „Опытъ педагогической антропологіи" или „Человѣкъ какъ предметъ воспитанія". Въ этомъ сочиненіи талантливый писатель старается дать очеркъ науки о человѣкѣ вообще, во всей сложности и широтѣ его проявленій - какъ физическихъ такъ у духовныхъ. Но это сочиненіе не можетъ считаться педологическимъ въ собственномъ смыслѣ, потому что здѣсь идетъ рѣчь уже объ опредѣленной системѣ психологіи и отчасти - педагогики, которая основывается на данныхъ, собранныхъ другими изслѣдователями, а не самимъ авторомъ. Чисто педологическія изслѣдованія начались у насъ гораздо позднѣе, именно въ 80 годахъ прошлаго столѣтія. Однимъ изъ первыхъ піонеровъ въ этой области является профессоръ кіевскаго университета Сикорскій, которому принадлежитъ сочиненіе подъ заглавіемъ „Воспитаніе въ раннемъ дѣтствѣ", вышедшее въ половинѣ 80-хъ годовъ. Здѣсь мы уже видимъ попытку дать извѣстные педологическіе выводы, опираясь на собственныя изслѣдованія изъ области дѣтской природы. Но и эта попытка носила единичный или отрывочный характеръ, тѣмъ болѣе, что тѣ собственныя изслѣдованія, которыя лежали въ основѣ этого сочиненія, касались только нѣкоторыхъ сторонъ дѣтской природы. Педологическія работы въ тѣсномъ смыслѣ слова начали появляться у насъ гораздо позднѣе, именно въ XX столѣ-

тіи, хотя интересъ къ этимъ вопросамъ въ русскомъ обществѣ возникъ гораздо ранѣе. Этотъ интересъ обнаружился, прежде всего, въ Москвѣ, въ лицѣ теперь покойнаго педагога Виктора Михайловича Михайловскаго, а затѣмъ онъ получилъ болѣе конкретное и широкое выраженіе въ Петербургѣ. Главнымъ дѣятелемъ въ этомъ направленіи тамъ является приватъ-доцентъ петербургскаго университета А.П.Нечаевъ. Въ 1901 году имъ было выпущено сочиненіе подъ заглавіемъ „Современная экспериментальная психологія и ея отношеніе къ основнымъ вопросамъ обученія". Какъ показываетъ само заглавіе, авторъ ставитъ своей задачей оцѣнить значеніе данныхъ экспериментальной психологіи не столько для педагогики въ широкомъ смыслѣ, сколько для дидактики, для того отдѣла педагогики, который обсуждаетъ проблемы обученія. Въ связи съ дѣятельностью и энергіей этого лица мы видимъ учрежденіе въ Петербургѣ спеціальной лабораторіи по педагогической психологіи при Музеѣ военно-учебныхъ заведеній. Лабораторія эта существуетъ и до сихъ поръ. Вокругъ нея сгруппировался кружокъ лицъ, которыя ставятъ своей задачей изслѣдованіе дѣтской природы, главнымъ образомъ, или почти исключительно, экспериментальнымъ путемъ. Результаты этихъ изслѣдованій печатались и печатаются въ спеціальномъ изданіи „Вѣстникъ психологіи". Нѣкоторыя изъ этихъ работъ помѣщаются въ извѣстномъ педагогическомъ журналѣ, издаваемомъ въ Петербургѣ „Русская школа". Изъ кружка этихъ лицъ вышли и нѣкоторыя болѣе крупныя сочиненія, изданныя въ видѣ отдѣльныхъ книгъ: сочиненіе Нечаева подъ заглавіемъ „Очеркъ психологіи

для учителей", затѣмъ двѣ книги, принадлежащія приватъ-доценту Лазурскому и посвященныя изученію дѣтской индивидуальности, первая подъ заглавіемъ „Очеркъ науки о характерахъ" другая по названіемъ „Школьныя характеристики". Затѣмъ, какъ этимъ лицамъ, такъ и нѣсколькимъ другимъ, группирующимся вокругъ этой лабораторіи, принадлежитъ цѣлый рядъ статей, которыя помѣщены въ упомянутыхъ мною періодическихъ изданіяхъ. и нѣкоторыя изъ этихъ статей вышли въ видѣ отдѣльныхъ брошюръ. Энергіи этихъ лицъ обязано и созваніе двухъ съѣздовъ по педагогической психологіи, которые имѣли мѣсто въ Петербургѣ въ 1906 и 1909 году, и двухъ съѣздовъ по экспериментальной педагогикѣ - въ 1910 и въ 1913 году. Въ 1909 году въ Петербургѣ основано этими же самыми лицами спеціальное общество - „Общество экспериментальной педагогики", которое ставитъ своей задачей изслѣдованіе дѣтской природы экспериментальнымъ способомъ. Все это свидѣтельствуетъ объ извѣстной настойчивости въ дѣлѣ насажденія у насъ интереса къ педологическимъ изслѣдованіямъ, и въ этомъ отношеніи несомнѣнно, эти лица имѣютъ за собой значительную и безспорную заслугу. Но мы должны отмѣтить и нѣкоторые дефекты въ этомъ направленіи педологическихъ изслѣдованій. Такъ, до сихъ поръ мы не имѣемъ болѣе систематическихъ работъ, которыя были бы посвящены изученію дѣтской природы и вышли бы изъ этой организаціи. Задачи упомянутаго кружка заключаются, главнымъ образомъ, въ расширеніи движенія, въ распространеніи его въ ширину, а не въ глубину, и этимъ, можетъ быть, объясняется то, что до се-

го времени мы не видимъ здѣсь планомѣрной разработки основныхъ педагогическихъ проблемъ. Здѣсь эти проблемы часто даже недостаточно формулированы и опредѣлены. Равнымъ образомъ, здѣсь нѣтъ еще попытки разработать всѣ эти вопросы болѣе систематическимъ образомъ. Часто эти изслѣдованія носятъ отрывочный, даже случайный характеръ и поэтому оказываются несовершеннымъ въ научномъ смыслѣ матеріаломъ и даютъ мало результатовъ въ отношеніи практической педагогики. Однимъ изъ недостатковъ является также и то, что къ разработкѣ этихъ вопросовъ здѣсь примѣняется почти исключительно экспериментальный методъ; хотя въ научномъ смыслѣ этотъ методъ является наиболѣе совершеннымъ, но, какъ мы увидимъ, при современномъ состояніи экспериментальной психологіи онъ оказывается трудно приложимымъ ко многимъ областямъ дѣтской жизни. Въ этомъ отношеніи остается громадное значеніе за болѣе общимъ методомъ, методомъ объективнаго наблюденія. Но объективный методъ (въ широкомъ смыслѣ) недостаточно принимается во вниманіе этими изслѣдователями, и, быть можетъ, этимъ и объясняется бѣдность и отчасти даже несовершенство полученныхъ до сихъ поръ результатовъ. Здѣсь, конечно, вполнѣ естественно пожеланіе углубленія дѣятельности этого кружка, поскольку въ данномъ случаѣ предполагается болѣе научная и систематическая разработка основныхъ проблемъ воспитанія и обученія, и въ особенности естественно это пожеланіе въ отношеніи проблемъ воспитанія, а не обученія, потому что перваго рода проблемы являются болѣе существенными, важными и крупными, чѣмъ про-

блемы обученія, гдѣ затрагиваются только извѣстныя стороны нашей психики, меньше привлекаются жизнь чувства и функціи воли, которымъ въ дѣйствительности принадлежитъ большая роль въ процессѣ воспитанія въ широкомъ смыслѣ. Этимъ я заканчиваю свои краткія замѣчанія о педологическомъ движеніи, въ его внѣшней формѣ, въ различныхъ странахъ современнаго культурнаго міра.

МЕТОДЫ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХЪ ИЗСЛѢДОВАНІЙ И ВАЖНѢЙШІЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭТИХЪ ИЗСЛѢДОВАНІЙ.

Теперь я обращу ваше вниманіе на разсмотрѣніе основныхъ методовъ изученія дѣтской природы или методовъ педологическихъ въ собственномъ смыслѣ. Въ связи съ этимъ мнѣ придется говорить и о тѣхъ результатахъ, которые получаются благодаря примѣненію этихъ методовъ къ изученію всей дѣтской природы - какъ физической, такъ и духовной. Я считаю нужнымъ сдѣлать это хотя бы въ общей или суммарной формѣ, чтобы показать все разнообразіе пріемовъ, которые примѣняются до сихъ поръ къ изученію дѣтской природы, а въ связи съ этимъ намѣтить и тѣ возможныя перспективы, которыя открываются въ данномъ случаѣ въ отношеніи и теоретическаго изученія дѣтской души, и практическаго использованія полученныхъ результатовъ. Научные методы изслѣдованія дѣтской природы - методъ наблюденія въ широкомъ смыслѣ и методъ искусственнаго наблюденія, въ видѣ эксперимента, прилагаются къ изученію обѣихъ сторонъ

дѣтской природы, какъ физической, такъ и духовной. Я не буду сейчасъ подробно останавливаться на изслѣдованіи физической природы ребенка. Въ данный моментъ я задержу ваше вниманіе, главнымъ образомъ, на обозрѣніи методовъ изслѣдованія дѣтской психики. Эти методы сводятся къ обычнымъ пріемамъ научнаго изслѣдованія - наблюденію и эксперименту, но въ примѣненіи къ изученію дѣтской психики эти методы дополняются еще своеобразнымъ чисто психологическимъ методомъ, носящимъ названіе метода самонаблюденія, внутренняго наблюденія или интроспекціи. Въ извѣстной формѣ этотъ методъ примѣнимъ и къ изученію физической стороны, поскольку здѣсь могутъ оказаться цѣнными данныя нашего внутренняго наблюденія или самонаблюденія - при опредѣленіи различныхъ состояній организма, въ особенности при извѣстныхъ болѣзненныхъ разстройствахъ, когда показаніямъ нашего самочувствія, несомнѣнно, можетъ принадлежать извѣстное значеніе, хотя эти показанія могутъ быть очень субъективны и должны провѣряться методомъ объективнаго наблюденія или эксперимента. Но главное значеніе методъ самонаблюденія, какъ и въ общей психологіи, имѣетъ при изслѣдованіи нашихъ душевныхъ переживаній. О томъ, какое значеніе этотъ методъ имѣетъ въ области общей психологіи, не нужно много распространяться, - я думаю, это всѣмъ хорошо извѣстно. Для насъ важно выяснить, имѣетъ ли методъ внутренняго наблюденія положительное значеніе въ отношеніи изслѣдованія дѣтской психики. Несомнѣнно, этому методу принадлежитъ извѣстная положительная роль при изученіи душев-

нихъ состояній, переживаемыхъ дѣтьми. Мы, взрослые, можемъ составлять представленія о психическихъ процессахъ у дитяти только на основаніи сравненія ихъ переживаній съ тѣмъ, что переживали мы сами въ соотвѣтственный возрастъ жизни. Слѣдовательно, отправленіе отъ своихъ собственныхъ переживаній, иногда относящихся къ далекому прошлому, является совершенно неизбѣжнымъ. Такимъ образомъ, здѣсь этотъ методъ въ качествѣ извѣстнаго отправного пункта является неустранимымъ. Я уже не говорю о томъ, что методъ внутренняго самонаблюденія имѣетъ значеніе и при другихъ методахъ, методѣ объективнаго наблюденія и методѣ эксперимента, потому что всякое наблюденіе и всякій экспериментъ предполагаютъ проведеніе явленій, полученныхъ путемъ внѣшняго наблюденія или эксперимента, черезъ наше собственное сознаніе. Такимъ образомъ, и здѣсь методъ внутренняго наблюденія является неустранимымъ. Въ области отчасти педагогической, отчасти изящной литературы есть цѣлый рядъ сочиненій, которыя содержатъ попытку воссоздать психическую жизнь дитяти На почвѣ анализа собственныхъ переживаній, относящихся иногда къ очень отдаленному періоду по сравненію съ тѣмъ временемъ, въ который происходитъ этотъ самоанализъ. Я разумѣю сочиненія, которыя въ значительной степени носятъ автобіографическій характеръ, какъ напримѣръ, нѣкоторыя сочиненія Л.Н. Толстого, С.Т. Аксакова и т.д. Но съ точки зрѣнія психологіи, конечно, весь этотъ матеріалъ имѣетъ относительное значеніе, потому что здѣсь нѣтъ точнаго, вполнѣ научно-объективнаго воспроизведенія дѣтскихъ переживаній.

Ко всему этому матеріалу мы должны отнестись съ извѣстной критичностью и потому, что методъ внутренняго наблюденія, являясь неизбѣжнымъ, оказывается очень недостаточнымъ и заключаетъ въ себѣ существенные дефекты, которые дѣлаютъ одинъ этотъ методъ слишкомъ несовершеннымъ и неполнымъ въ отношеніи изученія дѣтской психики во всей широтѣ ея проявленій. Эти недостатки субъективнаго метода общеизвѣстны, и я коснусь ихъ въ самыхъ краткихъ чертахъ. Прежде всего, методъ внутренняго наблюденія не можетъ охватывать всей жизни ребенка, потому что онъ является совершенно неприложимымъ къ самымъ раннимъ годамъ дѣтской жизни, когда, несомнѣнно, уже существуютъ извѣстныя душевныя переживанія, и однако у насъ не остается никакихъ ясныхъ и отчетливыхъ воспоминаній объ этомъ раннемъ періодѣ. Я говорю о возрастѣ 1-го года, 2, иногда 3,4, даже 5 и 6 лѣтъ. Рѣчь идетъ, конечно, о полной и цѣльной картинѣ жизни, между тѣмъ какъ у насъ могутъ быть отрывочныя воспоминанія объ этомъ раннемъ періодѣ. Для того, чтобы на почвѣ этихъ отрывочныхъ воспоминаній или представленій создать полную картину жизни за характеризуемый періодъ, этого фрагментарнаго матеріала слишкомъ недостаточно, и наша попытка въ этомъ направленіи оказалась бы совершенно безплодной. Затѣмъ, при помощи этого метода мы никогда не можемъ вполнѣ точно воспроизвести то, что мы переживали очень давно, иногда нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ. Правда, намъ можетъ казаться, что у насъ есть точное и вѣрное воспроизведеніе того, что мы испытывали и чувствовали

въ три, четыре, пять лѣтъ отъ роду, но такого рода представленія часто могутъ быть совершенно ошибочными, ибо противъ своей воли мы часто вносимъ сюда то, что является достояніемъ уже сравнительно болѣе поздняго возраста. Освободиться отъ этого невольнаго субъективизма иногда оказывается дѣломъ совершенно невозможнымъ. Если бы мы, насколько возможно, ослабили значеніе этихъ недостатковъ, то и въ такомъ случаѣ методъ интроспективный оказался бы недостаточнымъ, потому что онъ имѣлъ бы приложеніе только къ изученію жизни отдѣльнаго индивидуума, но все разнообразіе жизни отдѣльнаго человѣка не можетъ заключать въ себѣ тѣхъ особенностей, которыя могутъ принадлежать другимъ душевнымъ переживаніямъ и которыя, быть можетъ, являются даже типичными для того, чтобы на почвѣ этихъ переживаній установить общіе законы теченія душевной жизни. Субъективизмъ здѣсь неустранимъ, и необходимо восполненіе этого метода при помощи метода объективнаго наблюденія, когда этотъ послѣдній методъ прилагается къ изученію очень обширнаго міра дѣтей и когда здѣсь устраняется односторонность, которая неизбѣжно получается, если процессъ изученія ограничивается изученіемъ психики только отдѣльнаго человѣка. Въ связи съ недостатками субъективнаго метода выясняется необходимость восполнять этотъ методъ другими методами, и, прежде всего, методомъ объективнаго наблюденія. Но прежде чѣмъ переходить къ этому методу, я долженъ сказать нѣсколько словъ о той формѣ метода субъективнаго наблюденія въ современной педологической практикѣ, когда онъ невольно осложняется мето-

домъ объективнымъ, именно когда субъективный методъ существуетъ въ видѣ опросовъ дѣтей и когда, съ одной стороны, дѣти являются сами наблюдателями собственной жизни, а съ другой - эти наблюденія уже невольно оцѣниваются изслѣдователями дѣтской природы. Значитъ, здѣсь есть несомнѣнно элементъ метода субъективнаго, а съ другой стороны, здѣсь имѣетъ мѣсто и объективный методъ - обработка изслѣдователями полученныхъ путемъ опросовъ данныхъ. Методъ опросовъ играетъ большую роль въ современныхъ педологическихъ изслѣдованіяхъ, въ особенности въ Америкѣ, а отчасти и у насъ. Онъ имѣетъ свое конкретное выраженіе въ такъ называемыхъ анкетахъ, вопросахъ, обращенныхъ иногда къ родителямъ, а большей частью - къ дѣтямъ, когда при помощи этихъ вопросовъ собирается очень обширный матеріалъ, впослѣдствіи подвергаемый извѣстной систематической обработкѣ. Несомнѣнно, этотъ методъ имѣетъ извѣстное право на существованіе, поскольку имъ достигается то, что является трудно достижимымъ при помощи другихъ методовъ, именно путемъ метода опросовъ можетъ быть охвачено большое количество дѣтскихъ индивидуумовъ, и въ смыслѣ статистическомъ можетъ быть пріобрѣтенъ очень богатый и разнообразный матеріалъ. Многія изъ дѣтей, которыхъ желательно было бы изслѣдовать всесторонне, не могутъ подлежать воздѣйствію другихъ методовъ, а этотъ методъ является въ отношеніи ихъ вполнѣ примѣнимымъ, поскольку эти дѣти, напр., могутъ находиться на большихъ разстояніяхъ отъ насъ и поскольку все-таки можно получить отъ нихъ отвѣты на извѣстные вопросы, касающі-

еся ихъ душевныхъ переживаній. Такимъ образомъ, количественная роль этого метода очень велика, и, можетъ быть, этимъ объясняется нѣкоторое увлеченіе этимъ способомъ изслѣдованія какъ въ Америкѣ, такъ и у насъ. А между тѣмъ этотъ методъ заключаетъ въ себѣ очень существенные недостатки, если мы будемъ придавать окончательное и рѣшающее значеніе полученнымъ этимъ путемъ результатамъ. Эти недостатки, прежде всего, заключаются въ томъ, что вѣдь здѣсь наблюдателями собственной жизни являются сами дѣти, иногда въ очень раннемъ возрастѣ, и наблюденія такого рода едва ли могутъ быть вполнѣ совершенными. Такъ, здѣсь можетъ быть неясное или неточное пониманіе тѣхъ терминовъ, съ которыми обращаются къ дѣтямъ, и поэтому могутъ быть совершенно неправильные или случайные отвѣты. Далѣе, процессъ наблюденія своихъ душевныхъ переживаній является въ высшей степени труднымъ и для взрослаго человѣка и даже, можетъ быть, для образованнаго психолога, такъ какъ здѣсь человѣку приходится быть одновременно и наблюдателемъ и объектомъ наблюденія. Такое раздвоеніе въ душевныхъ переживаніяхъ является искусственнымъ и требующимъ большого душевнаго напряженія, и здѣсь можетъ вторгаться нежелательное явленіе въ видѣ недостаточнаго анализа собственныхъ переживаній, незамѣчанія многихъ душевныхъ состояній и искаженія самой природы душевныхъ процессовъ или нарушенія этого нормальнаго теченія психическихъ актовъ благодаря неизбѣжному процессу раскалыванія нашей психики и, въ частности, нашего интеллекта. Все это указываетъ на то, что данныя, полученныя такимъ пу-

темъ, не могутъ считаться вполнѣ совершенными и научно доброкачественными. Здѣсь значеніе ихъ будетъ зависѣть отъ того, какія разъясненія могутъ дать дѣти впослѣдствіи, при личномъ опросѣ по поводу полученнаго матеріала, когда изслѣдователь задаетъ цѣлый рядъ вопросовъ дѣтямъ, уже приславшимъ извѣстные отвѣты, относительно того, почему именно они дали этотъ, а не другой отвѣтъ. Такого рода распрашиваніе является въ высшей степени цѣннымъ и представляетъ своеобразный коррективъ къ тѣмъ недостаткамъ, которые оказываются въ собранномъ матеріалѣ. Такимъ образомъ, методъ опросовъ или анкетъ можетъ имѣть научное значеніе только въ томъ случаѣ, когда матеріалъ, собранный такимъ способомъ, подвергается критической обработкѣ путемъ продолжительныхъ бесѣдъ съ дѣтьми, давшими отвѣты на предложенные вопросы. Если же этого нѣтъ, то собранный матеріалъ въ значительной части можетъ оказаться недоброкачественнымъ и недостаточнымъ для того, чтобы на почвѣ его можно было бы построить какіе-нибудь точные педагогическіе выводы.

Теперь я долженъ сказать нѣсколько словъ о методѣ объективнаго наблюденія и методѣ эксперимента. Методомъ объективнаго наблюденія познается душевная жизнь другого человѣка по ея внѣшнимъ обнаруженіямъ. Эти обнаруженія могутъ быть очень сложны и разнообразны и могутъ быть связаны съ различными нашими состояніями: и интеллектуальными, и эмоціональными, и волевыми. Наибольшая связь обнаруживается между этими внѣш-

нимъ выраженіемъ и нашими эмоціональными переживаніями, т.е. жизнью чувства, но еще больше это внѣшнее выраженіе связано съ нашею активностью или волей. Связь этихъ внѣшнихъ обнаруженій съ нашимъ интеллектомъ гораздо менѣе замѣтна, чѣмъ связь съ жизнью чувства и явленіями воли. О томъ, какое громадное значеніе этотъ методъ имѣетъ въ общей или теоретической психологіи, я не буду распространяться, предполагая это хорошо извѣстнымъ. Я долженъ сказать о томъ, насколько этотъ методъ приложимъ къ изученію дѣтской психики и какое значеніе имѣютъ полученные такимъ образомъ результаты. Прежде всего, нужно замѣтить, что этотъ методъ является однимъ изъ основныхъ или, быть можетъ, самымъ главнымъ въ процессѣ изученія дѣтской психики, потому что въ отношеніи дѣтей этотъ методъ приложимъ ко всѣмъ сторонамъ ихъ душевныхъ переживаній благодаря тому, что дѣтская жизнь оказывается болѣе непосредственной, болѣе экспансивной, чѣмъ жизнь взрослаго человѣка. Чувства и желанія дитяти обнаруживаются наиболѣе яркими внѣшними дѣйствіями и, подавить эти душевныя переживанія ребенку гораздо труднѣе, чѣмъ взрослому человѣку. Затѣмъ, громадная положительная роль этого метода заключается въ томъ, что онъ количественно является неограниченнымъ. Онъ приложимъ къ безконечному количеству дѣтскихъ индивидуумовъ, поскольку каждый ребенокъ можетъ быть объектомъ наблюденія при помощи этого метода, когда каждый ребенокъ такъ или иначе выражаетъ свою психическую жизнь, и это выраженіе можетъ быть предметомъ своеобразныхъ изслѣдованій при помощи этого метода. Такимъ

образомъ, здѣсь можетъ быть собранъ богатый и разнообразный матеріалъ, на почвѣ котораго и могутъ быть установлены тѣ или другіе педагогическіе выводы или даже принципы. Но въ то же время этотъ методъ заключаетъ въ себѣ и существенные недостатки, которые и нужно имѣть въ виду, чтобы предохранить себя отъ неправильныхъ заключеній. Важнѣйшій недостатокъ заключается въ томъ, что мы судимъ о душевной жизни другого человѣка по внѣшнимъ обнаруженіямъ, а это сужденіе имѣетъ для себя чисто психологическую основу въ нашихъ собственныхъ переживаніяхъ, такъ что объективный методъ имѣетъ своимъ отдаленнымъ источникомъ тотъ же методъ самонаблюденія. Но методъ самонаблюденія отражается здѣсь на изученіи жизни не взрослаго человѣка, а ребенка, и здѣсь мы невольно переносимъ часть своихъ представленій о жизни взрослаго человѣка на первую стадію дѣтской жизни. Это перенесеніе оказывается иногда совершенно неизбѣжнымъ и очень трудно устранимымъ. Нерѣдко мы приписываемъ дѣтямъ то, чего у нихъ въ дѣйствительности нѣтъ, приписываемъ чувства, взгляды, намѣренія - такіе, которые встрѣчаются у дѣтей въ болѣе позднемъ возрастѣ или только у взрослыхъ. Здѣсь происходитъ неизбѣжное субъективированіе объективнаго метода, ибо здѣсь наши сужденія о раннихъ дѣтскихъ переживаніяхъ нерѣдко имѣютъ своимъ источникомъ наблюденія уже болѣе позднихъ процессовъ. Слѣдовательно, всегда важно предохранить себя отъ этого недостатка, и этотъ недостатокъ тѣмъ естественнѣе, чѣмъ менѣе мы знаемъ дѣтей и всѣ особенности ихъ психики. Съ этимъ недостаткомъ мы встрѣчаемся и въ

отношеніи приложенія этого метода къ изученію взрослаго человѣка, но тамъ этотъ недостатокъ сказывается меньше, потому что сходство нашихъ собственныхъ переживаній съ переживаніями другихъ взрослыхъ людей болѣе значительно, чѣмъ при сопоставленіи жизни взрослаго человѣка съ жизнью ребенка, въ особенности въ раннемъ періодѣ существованія, въ эпоху, которая оканчивается годами младенчества или ранняго отрочества.

Далѣе, мнѣ остается сказать нѣсколько словъ о той формѣ объективнаго метода, которая находитъ свое конкретное выраженіе въ методѣ экспериментальномъ. Этому методу, какъ мы увидимъ, придается особенное значеніе въ современныхъ педологическихъ изслѣдованіяхъ, а поэтому мы и должны остановить на немъ свое вниманіе и указать на его положительныя и отрицательныя стороны. Методъ эксперимента считается наиболѣе совершеннымъ способомъ изученія жизни, какъ и вообще экспериментальныя изслѣдованія въ области науки представляютъ собой способъ наиболѣе глубокаго проникновенія въ существо явленій. Положительная сторона этого метода заключается въ томъ, что тутъ явленія ставятся въ такую связь, которая дѣлаетъ ихъ болѣе постижимыми и вскрываетъ такія особенности извѣстныхъ процессовъ, которыя ускользаютъ отъ метода непосредственнаго объективнаго наблюденія. Цѣнность такого рода изслѣдованій является понятной сама собою, и этимъ, конечно, объясняется то обстоятельство, что въ послѣднее время мы видимъ у нѣкоторыхъ изслѣдователей въ области педологіи

попытки сдѣлать экспериментальный методъ единственнымъ методомъ педологическаго изученія. Но такого рода попытки едва ли оправдываются самымъ существомъ дѣла, потому что экспериментъ въ примѣненіи къ изученію дѣтской жизни не является универсальнымъ методомъ, и если мы ограничимся только имъ, то, несомнѣнно, данныя, полученныя такимъ путемъ, окажутся слишкомъ недостаточными, чтобы на почвѣ ихъ можно было бы построить цѣльную и законченную систему педагогики. Положительныя стороны этого метода бросаются въ глаза сами собою, поскольку эти положительныя стороны вскрываются при примѣненіи этого метода въ научныхъ изслѣдованіяхъ вообще. Но если мы будемъ примѣнять этотъ методъ къ изученію дѣтской психики, то здѣсь мы встрѣтимся съ цѣлымъ рядомъ осложненій, которыя не имѣютъ мѣста въ другихъ областяхъ изученія. Прежде всего, при примѣненіи этого метода вызываются особыя, какъ бы искусственныя расположенія тѣхъ или другихъ душевныхъ процессовъ. Въ этомъ случаѣ невольно нарушается естественное теченіе въ явленіяхъ дѣтской психики, здѣсь получаются такія комбинаціи, которыя не всегда соотвѣтствуютъ настоящей дѣйствительности. Здѣсь нерѣдко душа ребенка какъ бы раскалывается на отдѣльныя стороны, и изучаются, главнымъ образомъ, отдѣльныя проявленія, представляющія для изслѣдователя наибольшій интересъ. На самомъ же дѣлѣ психика ребенка, какъ и душа взрослаго человѣка, есть нѣчто цѣльное, нераздѣльное, и такое искусственное выдѣленіе является какъ бы нарушеніемъ естественнаго теченія того или другого психиче-

скаго состоянія или переживанія. Поэтому здѣсь нерѣдко искажается самое существо изслѣдуемаго явленія. Съ этимъ обстоятельствомъ необходимо считаться въ экспериментѣ, когда онъ прилагается и къ общей или теоретической психологіи, къ изученію души взрослаго человѣка, но еще болѣе съ этимъ необходимо считаться при изученіи души ребенка. Здѣсь больше естественности и непосредственности въ самихъ проявленіяхъ, и поэтому получается большее нарушеніе этой естественности благодаря вторженію искусственныхъ пріемовъ. Методъ эксперимента приложимъ, какъ и въ области общей психологіи, главнымъ образомъ, къ изученію простыхъ и элементарныхъ процессовъ, связанныхъ съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ и имѣющихъ мѣсто въ жизни памяти, отчасти воображенія, а также мы встрѣчаемъ попытки его приложенія при изслѣдованіи болѣе высокихъ умственныхъ процессовъ, именно актовъ чисто логическихъ. Но здѣсь очень трудно выработать такой методъ, который не искажалъ бы естественности въ теченіи этихъ процессовъ и не нарушалъ бы связи отдѣльныхъ переживаній съ жизнью воли и жизнью чувства. Мы видимъ, что до сихъ поръ не выработано точнаго метода изученія высшихъ душевныхъ функцій какъ въ отношеніи взрослаго человѣка, такъ и въ отношеніи ребенка. Такимъ образомъ, здѣсь экспериментальный методъ, при современномъ состояніи экспериментальной психологіи вообще, является недостаточно глубокимъ, не проникающимъ въ дѣтскую психику и часто не вскрывающимъ всей сложности про-

цессовъ, имѣющихъ мѣсто въ душѣ ребенка. Процессы эмоціональные и волевые особенно трудно поддаются эксперименту, потому что экспериментъ невольно уже вноситъ извѣстное искаженіе и порождаетъ искусственность. Требуются большая осторожность, опытность и умѣнье, чтобы это искусственно вызванное состояніе было вполнѣ подобно тому, которое наблюдается въ естественныхъ условіяхъ извѣстной дѣтской обстановки. Затѣмъ, нѣкоторыя эмоціи совершенно не поддаются изслѣдованію экспериментальнымъ путемъ, въ особенности въ наиболѣе яркихъ своихъ формахъ. Это можно сказать, напримѣръ, относительно чувства страха, можетъ быть, также относительно чувства гнѣва, отчасти и относительно чувства стыда и т.д., когда искусственное вызываніе этихъ эмоцій, напр., чувства страха въ сильной формѣ, можетъ отозваться самымъ гибельнымъ образомъ не только на психикѣ, но даже и на всей организаціи ребенка, ибо можетъ произойти такое потрясеніе организма которое окажется совершенно неизгладимымъ. Слѣдовательно, здѣсь экспериментъ въ собственномъ смыслѣ оказывается совершенно непримѣнимымъ, и намъ придется ограничиваться наблюденіемъ или же экспериментомъ косвеннымъ: экспериментъ въ собственномъ смыслѣ окупается слишкомъ дорогой цѣной. То же самое можно сказать о нѣкоторыхъ другихъ проявленіяхъ психики ребенка, гдѣ искусственное вызываніе оказывается трудно примѣнимымъ и гдѣ необходимо просто наблюдать тѣ или другія состоянія, какъ они возникаютъ естественно. Здѣсь на мѣсто эксперимента выступаетъ объективное наблюденіе, и данныя,

полученныя такимъ путемъ, оказываются очень цѣнными и возмѣщаютъ то, что не можетъ быть достигнуто при помощи эксперимента въ строгомъ смыслѣ слова. Все это указываетъ на то, что экспериментъ въ области педологіи не является универсальнымъ методомъ, что необходимо восполненіе этого метода методомъ объективнаго наблюденія и, въ извѣстной степени, методомъ интроспективнымъ. Важно замѣтить, что экспериментъ въ области педагогики есть не одно и то же, что экспериментъ въ теоретической психологіи. Въ этой первой роль эксперимента гораздо сложнѣе, потому что здѣсь могутъ ставиться такія цѣли, которыя не возникаютъ въ области теоретической психологіи. Тамъ изслѣдуется тотъ или другой процессъ, то или другое душевное состояніе, главнымъ образомъ, съ точки зрѣнія закономѣрности, поскольку устанавливается связь между предыдущимъ и послѣдующимъ и т.д. Въ области экспериментальной педагогики или педологіи необходимо поставить экспериментъ такимъ образомъ, чтобы послѣ этого эксперимента получались опредѣленные результаты, цѣнные съ точки зрѣнія педагогики, съ точки зрѣнія непосредственнаго воздѣйствія на ребенка въ сферѣ воспитанія или обученія. Слѣдовательно, чтобы самое экспериментированіе имѣло значеніе, здѣсь необходимо извѣстное творчество, выражающееся въ придумываніи своеобразныхъ опытовъ. Вопросы здѣсь ставятся такимъ образомъ, чтобы отвѣты на нихъ предполагали тѣ или другіе выводы, близкіе къ области педагогики, и не имѣли бы только чисто теоретическое значеніе. Естественно ожидать, что въ области экспериментальной педаго-

гики будетъ установленъ постепенно цѣлый рядъ пріемовъ, которые вскроютъ особенности дѣтской психики, какъ эти особенности являются наиболѣе цѣнными въ глазахъ воспитателя или учителя. Поэтому экспериментъ въ области педагогики хотя и приложимъ, но только въ извѣстной степени, и приложеніе его требуетъ особенной осторожности и тщательности. Только при сохраненіи именно такого рода отношенія мы и можемъ получить наиболѣе цѣнный матеріалъ для практической педагогики. Если же этого не будетъ, то мы можемъ собрать большое количество матеріала, можетъ быть, иногда и цѣннаго съ точки зрѣнія теоретической науки, но мало полезнаго съ точки зрѣнія воспитанія. И въ настоящее время собранъ довольно значительный матеріалъ въ области педологіи, но если бы мы попытались утилизировать этотъ матеріалъ, то увидѣли бы, что его количественная роль не всегда совпадаетъ съ его качественнымъ значеніемъ. Здѣсь много данныхъ, которыя не могутъ быть утилизированы для воспитанія. Это и объясняется тѣмъ, что въ самомъ процессѣ изслѣдованія не достаточно была опредѣлена самая цѣль изученія; экспериментъ былъ поставленъ неудачно, здѣсь серьезно не намѣчались тѣ основныя педагогическія проблемы, которыя занимаютъ преимущественно вниманіе воспитателя и учителя. Въ результатѣ этого обозрѣнія естественно сдѣлать заключеніе, что мы должны придавать большое значеніе эксперименту въ области педологіи и педагогики, но мы должны пользоваться и другими методами изученія: методомъ самонаблюденія и методомъ объективнаго наблюденія. Здѣсь не можетъ

быть выдѣленія экспериментальной педагогики изъ научной педагогики вообще. Вообще экспериментальная педагогика составляетъ только извѣстную часть педагогики, и если сдѣлать ее вполнѣ самостоятельной наукой, то едва ли она при настоящемъ состояніи нашего знанія о человѣческой душѣ можетъ удовлетворить всѣ запросы современныхъ педагоговъ.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній относительно основныхъ методовъ педологическаго изслѣдованія я долженъ обратить ваше вниманіе на то, какъ эти методы находятъ свое конкретное приложеніе въ процессѣ изученія дѣтской природы, когда это изученіе обнимаетъ многихъ дѣтскихъ индивидуумовъ, или когда оно касается отдѣльнаго ребенка. Методы интроспекціи, объективнаго наблюденія и эксперимента примѣняются въ цѣляхъ теоретическихъ, т.е. чтобы при помощи такого рода изученія получить общіе выводы относительно процесса развитія, опредѣлить нормы или законы, по которымъ долженъ совершаться процессъ воспитанія. Всѣ эти методы имѣютъ большое значеніе и въ процессѣ индивидуальнаго изслѣдованія, т.е. изслѣдованія опредѣленнаго ребенка, являющагося объектомъ воспитанія, когда прежде, чѣмъ примѣнить къ нему извѣстныя воспитательныя мѣры, важно изучить его индивидуальность, особенности его организаціи - физической и душевной. Всѣ эти методы и примѣняются и съ тою и съ другою цѣлью, т.е. въ чисто теоретическихъ интересахъ и въ чисто практическихъ. Въ настоящее время имѣются изслѣдованія, ставящія своей задачей изученіе процессовъ индивидуальнаго развитія, именно въ опредѣленномъ ребенкѣ,

такъ, чтобы это изученіе могло дать цѣнный матеріалъ для теоретической подготовки и для практическаго воспитанія. Въ этомъ случаѣ очень цѣнными являются труды Прейера и Шиннъ. Книга Прейера „Душа ребенка" представляетъ собою обработку матеріала, собраннаго изслѣдованіемъ путемъ наблюденія надъ развитіемъ своего сына въ теченіе трехъ лѣтъ. Работа Шиннъ — болѣе поздняя, она представляетъ собою попытку выяснить процессъ развитія тоже извѣстнаго ребенка - племянницы миссъ Шинны и тоже на протяженіи трехлѣтняго періода, причемъ здѣсь собранъ богатый матеріалъ по образцу, данному Прейеромъ. Такого рода изслѣдованія должны признаваться очень цѣнными, потому что здѣсь заключается попытка изобразить весь процессъ развитія, во всемъ взаимодѣйствіи основныхъ физическихъ и душевныхъ функцій. Эти работы имѣютъ также и теоретическое значеніе, поскольку здѣсь можно получить тѣ или другіе общіе выводы. Онѣ важны и для практической педагогики, ибо здѣсь передъ нами ясно вскрывается тѣсная связь между различными стадіями развитія и сообразно съ этимъ могутъ указываться тѣ или другія мѣры педагогическаго воздѣйствія. Во всѣхъ этихъ случаяхъ идетъ рѣчь объ изученіи опредѣленнаго индивидуума въ извѣстный періодъ развитія. Но передъ нами въ настоящее время есть цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя ставятъ своей задачей не изученіе одного ребенка во всемъ объемѣ его существа, а изученіе отдѣльныхъ душевныхъ функцій, будетъ ли это дѣятельность внѣшнихъ органовъ чувствъ, дѣятельность памяти, проявленіе интеллекта, эмоцій

и т.д., у многихъ дѣтскихъ индивидуумовъ. Такого рода изслѣдованія въ настоящее время очень распространены въ различныхъ странахъ культурнаго міра. Несомнѣнно, этимъ изслѣдованіямъ принадлежитъ большая роль, большое теоретическое и практическое значеніе. Теоретическое значеніе этихъ работъ заключается въ томъ, что такимъ путемъ устанавливается общая закономѣрность въ развитіи опредѣленной душевной дѣятельности, какъ это развитіе идетъ по извѣстнымъ періодамъ, проходитъ черезъ цѣлый рядъ лѣтъ и т.д. Выводы эти являются очень цѣнными съ точки зрѣнія и теоретической педагогики когда здѣсь могутъ быть установлены общія положенія или нормы. Имѣютъ онѣ также и практическое значеніе, когда въ процессѣ индивидуальнаго воздѣйствія мы соображаемся съ этими общими положеніями, равнымъ образомъ, когда болѣе глубоко изучаемъ опредѣленнаго индивидуума въ отношеніи тѣхъ или другихъ душевныхъ способностей. Но всѣ эти изслѣдованія имѣютъ серьезное научное значеніе только въ томъ случаѣ, если они болѣе глубоко захватываютъ дѣятельность опредѣленной душевной функціи и если въ то же время анализируютъ эту дѣятельность въ ея связи съ цѣлымъ рядомъ другихъ душевныхъ состояній. Если этого не будетъ, то представленіе будетъ получаться очень несовершенное и неполное и часто несоотвѣтствующее естественному теченію тѣхъ или другихъ душевныхъ процессовъ. Передъ нами въ настоящее время имѣется цѣлый рядъ такихъ коллективныхъ изслѣдованій, поскольку здѣсь изучает-

ся дѣятельность памяти, воображенія и т.д. преимущественно школьнаго, а иногда до-школьнаго періода. Такого рода коллективныя изслѣдованія производятся въ особенности въ большомъ количествѣ въ Америкѣ, отчасти во Франціи, частью и въ Россіи. И въ настоящее время въ этомъ отношеніи собранъ количественно большой матеріалъ. Равнымъ образомъ, уже установлены болѣе или менѣе методы такого рода коллективнаго изученія дѣтей. Я не буду останавливать ваше вниманіе на подробностяхъ этихъ методовъ. Желающіе могутъ познакомиться съ ними по сочиненіямъ, имѣющимся теперь уже на русскомъ языкѣ. Сюда относятся сочиненія Анри, въ извѣстной части уже устарѣвшее, но еще не потерявшее своего значенія - „Современное состояніе экспериментальной педагогики", затѣмъ богатая содержаніемъ работа Меймана „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ", далѣе, сочиненіе, написанное вполнѣ популярно и недавно появившееся въ русскомъ переводѣ, именно Друммондъ „Введеніе къ изученію ребенка" и, наконецъ, книга Уиппла „Руководство къ изслѣдованію физической и психической дѣятельности дѣтей школьнаго возраста", гдѣ подробно характеризуется методъ такъ называемыхъ „тестовъ", т.е. пріемовъ, имѣющихъ въ виду не столько теоретическое, сколько практическое изученіе дѣтской природы. Я не буду останавливаться на деталяхъ этого рода изслѣдованій,- я долженъ сказать нѣсколько словъ относительно того, въ какомъ направленіи ведется это изслѣдованіе дѣтской организаціи и дѣтской психики и показать какіе результаты получены въ этомъ направленіи до сихъ

поръ, и какъ эти результаты могутъ быть использованы практической педагогикой. Я буду говорить объ этомъ сравнительно коротко, потому что мнѣ придется возвращаться къ этимъ вопросамъ при анализѣ отдѣльныхъ душевныхъ дѣятельностей. Но я считаю не лишнимъ сказать объ этомъ нѣсколько словъ и теперь, чтобы выяснить передъ вами положительное значеніе этого рода изслѣдованій для различныхъ сторонъ дѣтской психики. Изученіе физической организаціи ребенка производится уже давно въ связи съ чисто медицинскими цѣлями, когда важно установить здоровое или болѣзненное состояніе организаціи и опредѣлить извѣстное воздѣйствіе въ цѣляхъ укрѣпленія этой организаціи. Въ настоящее время мы имѣемъ цѣлый рядъ изслѣдованій, результаты которыхъ излагаются въ названныхъ мною сочиненіяхъ. Изслѣдованія эти касаются, главнымъ образомъ, процессовъ роста, развитія физической силы, выносливости, работоспособности ребенка, явленій утомленія и т.п. Къ методамъ изученія физической стороны дѣтскаго существа относятся простые пріемы, въ видѣ, напр., взвѣшиванія дѣтей черезъ извѣстные промежутки; показаніямъ вѣса придается большое значеніе въ процессахъ роста и укрѣпленія организма. Всѣ эти наблюденія могутъ имѣть извѣстное практическое значеніе, когда выясняется, что та или иная эпоха изъ жизни дѣтей требуетъ болѣе усиленнаго питанія или примѣненія особыхъ мѣръ, чтобы не получилось перенапряженія организма и т.д. Затѣмъ, есть изслѣдованія, которыя ставятъ своей задачей опредѣленіе общей силы организма, причемъ опредѣленіе это совершается на почвѣ учета такихъ

органическихъ данныхъ, какъ вѣсъ, объемъ груди и т.д. Совокупность этихъ данныхъ можетъ указать на общую жизнеспособность организма. Затѣмъ идутъ изслѣдованія, производимыя при помощи своеобразнаго прибора - эргографа, сущность котораго состоитъ въ томъ, что тамъ можно путемъ извѣстныхъ приспособленій приподнимать, при помощи пальца руки, извѣстную тяжесть на опредѣленную высоту. При помощи этихъ опытовъ и изучается явленіе усталости, поскольку эта усталость у нѣкоторыхъ людей проявляется въ связи съ очень быстрыми, напряженными движеніями, у другихъ же наблюдается медленное наступленіе усталости, какъ будто здѣсь есть своеобразныя органическія приспособленія, которыя могутъ находить дальнѣйшее примѣненіе въ процессѣ воспитанія. Нѣкоторыя дѣти способны работать порывисто, съ извѣстнымъ подъемомъ, другія склонны къ болѣе систематической и выдержанной работѣ. Здѣсь я могу назвать спеціальное сочиненіе Анри и Бинэ „Умственное утомленіе", гдѣ перечисляются разнообразные способы изслѣдованія утомленія. Такъ, здѣсь можетъ быть употребленъ методъ, затрагивающій психику, когда констатируется извѣстное ослабленіе умственной дѣятельности въ связи съ пониженіемъ интеллектуальной работоспособности; затѣмъ здѣсь можно упомянуть о методѣ физическаго и психо-физическаго изслѣдованія, когда изучается способность къ воспріятію осязанія путемъ прикосновенія ножекъ циркуля. Опытъ показалъ, что чѣмъ больше утомленъ организмъ, тѣмъ большее требуется пространство между ножками циркуля, чтобы могло получиться ощущеніе прикосно-

венія двухъ острыхъ концовъ. Здѣсь сказывается тѣсная связь между общимъ напряженіемъ или истощеніемъ организма и нашей дѣятельностью ощущеній, (въ данномъ случаѣ - осязанія). Эти изслѣдованія являются очень цѣнными для выясненія такого важнаго вопроса, какъ утомленіе или переутомленіе, и оттѣняютъ громадную роль всякаго рода воздѣйствій со стороны школы, обученія и т.п. Въ настоящее время мы имѣемъ цѣлый рядъ изслѣдованій, произведенныхъ преимущественно за границей, и анализирующихъ это вліяніе первыхъ годовъ школьной жизни. Изслѣдованія эти показали, что школа иногда вліяетъ отрицательно, иногда положительно, въ зависимости отъ того, какія условія были прежде. Если условія предшествующей жизни были хуже школьныхъ, то со стороны школы можетъ быть благотворное вліяніе, но могутъ быть и дурныя школьныя вліянія, когда жизнь школы съ первыхъ годовъ поставлена неудовлетворительно, и когда здѣсь встрѣчается обремененіе интеллекта или даже всего организма. Но все это для насъ въ данномъ случаѣ имѣетъ сравнительно второстепенное значеніе, тѣмъ болѣе, что всѣ эти изслѣдованія предполагаютъ болѣе глубокое чисто анатомо-физіологическое изученіе дѣтской природы. Для насъ важны работы, ставящія своей задачей изученіе душевныхъ проявленій, какъ эти проявленія обнаруживаются въ различныхъ сферахъ психической дѣятельности. Поэтому въ дальнѣйшемъ изложеніи я остановлю ваше вниманіе на томъ, какіе результаты и какими именно методами достигнуты въ области педологическаго изученія интеллектуальной сферы, эмоціо-

нальной жизни, активности и какъ эти результаты въ настоящее время могутъ быть использованы для цѣлей практической педагогики.

Я буду обозрѣвать эти методы и результаты въ обычномъ порядкѣ, т.е. сначала будетъ имѣться въ виду интеллектуальная сфера во всей широтѣ ея проявленій, затѣмъ область эмоціональная и, наконецъ, волевая сфера. Относительно интеллектуальной сферы мы имѣемъ пѣлый рядъ изслѣдованій, ставящихъ своей задачей изученіе элементарныхъ формъ умственной дѣятельности, въ видѣ ощущеній и воспріятій. Въ настоящее время есть достаточно матеріала для характеристики этихъ явленій, собраннаго путемъ непосредственнаго наблюденія и путемъ различнаго рода педологическихъ экспериментовъ. Тотъ матеріалъ, который мы имѣемъ теперь передъ собой, касается изслѣдованія такихъ органовъ, какъ органы зрѣнія, слуха, осязанія, мускульнаго чувства. Я уже не говорю о болѣе элементарныхъ чувствахъ - вкуса, обонянія, дѣятельность которыхъ находится въ болѣе тѣсной связи съ основными физіологическими процессами. Я не буду задерживать вашего вниманія на разсмотрѣніи методовъ изученія этихъ основныхъ душевныхъ дѣятельностей. Желающіе могутъ познакомиться съ этими методами изъ сочиненій, названныхъ мною, главнымъ образомъ - Меймана „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ", и Друммонда „Введеніе въ изученіе ребенка". Въ этихъ сочиненіяхъ вы найдете достаточно матеріала для характеристики различнаго рода способовъ изученія элементарныхъ формъ интеллектуальной жизни.

Способы изученія иногда бываютъ очень просты и для всѣхъ доступны, поскольку здѣсь идетъ рѣчь о цвѣторазличеніи у дѣтей при помощи подбора различнаго рода цвѣтныхъ кружковъ, когда различіе по цвѣту между этими кружками самое незначительное, и нужно опредѣлить степень оттѣнковъ того или другого цвѣта. Такіе же простые пріемы употребляются и для изученія тонкости осязательно-мускульнаго чувства, когда даются цилиндры одинаковаго размѣра, но различнаго вѣса, въ зависимости, отъ матеріала, изъ котораго они сдѣланы, и когда путемъ поднятія этихъ цилиндровъ и опредѣленія ихъ сравнительнаго вѣса устанавливается различіе въ дѣятельности мускульнаго чувства. Равнымъ образомъ, существуетъ цѣлый рядъ пріемовъ для опредѣленія тонкости различенія въ области слуховой и т.д. Но для насъ болѣе важны тѣ результаты, которые получаются отъ этого изслѣдованія области ощущеній и воспріятій. Эти результаты признаются цѣнными съ точки зрѣнія педагогики и дидактики, такъ какъ здѣсь устанавливается фактъ постепеннаго развитія этой способности различенія и констатируется отсутствіе этого тонкаго различенія у дѣтей въ раннемъ возрастѣ. Въ связи съ этимъ отмѣчается большое значеніе факта упражненій, когда, напр., упражненіе въ цвѣторазличеніи или различеніи вѣса и т.д. можетъ въ значительной степени обострить и усовершенствовать самую способность различенія въ сферѣ этихъ ощущеній. Далѣе является важнымъ выводъ въ отношеніи воспитанія и, главнымъ образомъ, - обученія въ томъ смыслѣ, что у дѣтей очень постепенно, иногда слишкомъ медленно, развиваютъ-

ся представленія о пространствѣ, о времени. Полныя и законченныя воспріятія пространства, времени возникаютъ сравнительно позднѣе, а въ ранніе годы, въ эпоху дошкольнаго, а иногда въ первые годы школьнаго возраста, у дѣтей еще нѣтъ вполнѣ ясныхъ и отчетливыхъ представленій о пространствѣ и времени, которыя являются очень важными для усвоенія того или другого учебнаго матеріала. Опыты показали, что представленія о времени или о періодахъ времени вырабатываются очень поздно и постепенно. У дѣтей въ эпоху, стоящую на грани со школьнымъ возрастомъ, иногда не бываетъ ясныхъ и отчетливыхъ представленій о мѣсяцахъ, годахъ, а тѣмъ болѣе о болѣе длинныхъ періодахъ, такъ какъ здѣсь не развилась способность къ различенію соотношеній періодовъ времени, которая существуетъ у взрослаго человѣка. Выводы относительно медленнаго развитія способности различенія могутъ имѣть практическое отношеніе въ смыслѣ обученія рисованію, поскольку эти изслѣдованія показали медленное развитіе не только цвѣторазличенія, но, главнымъ образомъ, перспективы, когда представленіе о положеніи предметовъ въ пространствѣ у дѣтей носитъ совершенно другой характеръ, чѣмъ у взрослаго человѣка. Поэтому рисованіе у дѣтей въ самые первые годы имѣетъ своеобразный характеръ и часто является не копированіемъ предметовъ, а извѣстнаго рода самостоятельнымъ созданіемъ. На почвѣ самыхъ грубыхъ и общихъ схемъ здѣсь изображаются такія свойства, вносятся и отмѣняются такія детали, которыя оказываются почему-либо связанными съ психикой ребенка. Все это является цѣннымъ съ точки зрѣнія практической пе-

дагогики, потому что заставляетъ процессы начальнаго обученія приспособлять къ этой стадіи умственнаго развитія. Здѣсь приходится сообразоваться со всѣми особенностями интеллектуальной дѣятельности въ сферѣ ощущеній и воспріятій. Что касается болѣе сложныхъ формъ душевной дѣятельности, то здѣсь въ настоящее время предметомъ тщательнаго изученія является дѣятельность вниманія. Но я не буду подробно останавливаться на изученіи этого процесса, потому что о немъ мнѣ придется говорить болѣе спеціально ниже. Укажу только, что въ настоящее время имѣется цѣлый рядъ изслѣдованій относительно особенностей дѣятельности вниманія съ чисто психологической стороны и со стороны чисто физической. Съ психологической стороны указываются отношенія между объемомъ вниманія его концентраціей, т.е. между способностью въ извѣстный моментъ захватить большое количество предметовъ, которые входятъ въ область вниманія, и способности сосредоточиться на отдѣльномъ предметѣ. Отношеніе между этими обѣими способностями обратно пропорціонально, т.е. чѣмъ на большее количество предметовъ распространено вниманіе, тѣмъ труднѣе сосредоточеніе на одномъ предметѣ. Съ этой стороны въ дѣятельности вниманія различаютъ обыкновенно такъ называемую дистрибутивную форму, когда вниманіе распредѣляется между значительнымъ количествомъ предметовъ, и форму сконцентрированнаго вниманія, когда предполагается сосредоточеніе вниманія на одномъ предметѣ. Есть цѣлый рядъ работъ касающихся такихъ особенностей въ дѣятельности вниманія, какъ продолжительное сосредоточіе вниманія

или, наоборотъ, отвлеченіе, поскольку здѣсь предполагается сопротивляемость, иногда очень сильная, тѣмъ или другимъ раздраженіямъ въ процессѣ вниманія, или наоборотъ, наблюдается податливость, когда вниманіе, въ связи съ тѣмъ или другимъ раздраженіемъ, очень легко отвлекается. Тутъ же можно упомянуть о цѣломъ рядѣ изслѣдованій относительно физической стороны вниманія, когда въ процессѣ вниманія отмѣчается роль различнаго рода физіологическихъ функцій, именно дѣятельности дыханія, кровообращенія, мускульной системы, когда въ связи съ дѣятельностью послѣдней системы, имѣетъ мѣсто извѣстное напряженіе, напр., напряженіе мускуловъ, въ особенности мускуловъ головы и т.д. Все это является въ высшей степени важнымъ и съ педагогической точки зрѣнія, когда въ процессѣ регулированія вниманія приходится затрагивать не только чисто психическія дѣятельности, но и извѣстныя физіологическія функціи. Далѣе, предметомъ особенно интенсивнаго изученія въ педологіи является изслѣдованіе жизни представленій, какъ эта жизнь представленій выражается въ дѣятельности памяти, воображенія. Здѣсь мы имѣемъ цѣлый рядъ изслѣдованій, принадлежащихъ отчасти американскимъ, отчасти нѣмецкимъ ученымъ, въ которыхъ изслѣдуется общая сумма представленій у дѣтей въ извѣстномъ возрастѣ, преимущественно же въ періодъ, когда дѣти поступаютъ въ школу. Изслѣдованія такого рода въ настоящее время довольно многочисленны, и этотъ матеріалъ является цѣннымъ въ томъ смыслѣ, что онъ, хотя и приблизительно, устанавливаетъ количество и особенности

представленій въ моментъ поступленія дѣтей въ школу. Это обстоятельство очень важно съ точки зрѣнія практической педагогики, такъ какъ здѣсь указывается извѣстный отправной пунктъ для дальнѣйшаго обученія,- здѣсь вскрывается наличность извѣстныхъ представленій у однихъ лицъ или отсутствіе у другихъ, и на почвѣ констатированія этого факта дальнѣйшій процессъ обученія долженъ быть построенъ такъ, чтобы восполнялись недостающія представленія, или чтобы новыя представленія входили въ связь съ имѣющимися въ наличности, такъ чтобы не было разрыва между предшествующимъ періодомъ развитія, который носилъ болѣе естественныхъ характеръ, и между послѣдующимъ періодомъ, который уже имѣетъ отпечатокъ извѣстной искусственности. Еще больше изслѣдуется дѣятельность представленій въ связи съ анализомъ дѣятельности памяти, когда имѣется въ виду сохраненіе и воспроизведеніе извѣстнаго рода представленій, воспроизведеніе непосредственное вскорѣ послѣ полученія воспріятія и воспроизведеніе черезъ извѣстный промежутокъ времени. Я не буду останавливаться на всѣхъ подробностяхъ этихъ изслѣдованій, потому что объ этомъ мнѣ придется говорить позднѣе. Укажу только, что здѣсь прежде всего отмѣчается фактъ функціонированія памяти въ связи съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ, поскольку здѣсь предполагается существованіе наиболѣе ярко выраженныхъ типовъ памяти, будетъ ли это типъ памяти зрительной, осязательно-мускульной, слуховой. Что касается, далѣе, изслѣдованія процессовъ воспріятія и сохраненія представленій, то здѣсь отмѣчается зна-

ченіе самихъ особенностей воспроизведенія въ связи съ силой воспріятія, въ связи съ присутствіемъ интереса и т.д. Затѣмъ, очень подробно изслѣдуется процессъ забвенія, когда здѣсь опредѣляется, въ какой именно періодъ послѣ воспріятія происходитъ это забвеніе въ наивысшей степени, т.е. сейчасъ же послѣ воспріятія или черезъ извѣстный промежутокъ времени. Здѣсь есть цѣлый рядъ изслѣдованій, проливающихъ нѣкоторый свѣтъ на психологическую природу забвенія, что имѣетъ значеніе для урегулированія процесса повторенія. Очень подробно изучаются способы заучиванія и опредѣляется наибольшая цѣлесообразность или плодотворность опредѣленныхъ способовъ. Такъ, здѣсь изслѣдуются способъ частичнаго заучиванія, заучиванія извѣстнаго хотя бы небольшого матеріала путемъ раздѣленія его на очень незначительные отрывки, на отдѣльныя фразы, предложенія и т.д., или другой способъ заучиванія -- путемъ чтенія всего отрывка; здѣсь, слѣдовательно, прежде всего, получается общее представленіе о всемъ содержаніи и объ отношеніи между частями этого содержанія, а затѣмъ идетъ усвоеніе путемъ чтенія всего отрывка въ его цѣломъ. Въ такого рода изслѣдованіяхъ отмѣчается большое значеніе логическаго элемента въ процессѣ усвоенія и сохраненія знаній, когда этотъ логическій элементъ привлекается въ видѣ подведенія извѣстнаго матеріала подъ какую-нибудь общую идею или общій принципъ. Это помогаетъ объединенію и удержанію самаго разнообразнаго конкретнаго матеріала. Далѣе мы видимъ цѣлый рядъ изслѣдованій, ставящихъ своей задачей изученіе дѣятель-

ности памяти въ связи съ возрастомъ. Такъ констатируется сравнительно слабая дѣятельность памяти въ самомъ раннемъ дѣтствѣ, затѣмъ наблюдается постепенное совершенствованіе этой дѣятельности въ связи съ возрастомъ, съ развитіемъ интеллекта, потомъ констатируется временное пониженіе дѣятельности памяти въ эпоху, граничащую съ періодомъ физическаго созрѣванія, и, наконецъ, наблюдается дальнѣйшее развитіе дѣятельности памяти въ связи съ жизнью интеллекта и въ связи съ различными типами практической дѣятельности, когда устанавливаются извѣстные спеціальные виды памяти. Развитіе спеціальныхъ видовъ памяти, съ одной стороны, имѣетъ въ основѣ прирожденные задатки, съ другой - находится въ связи съ упражненіями, которыя имѣютъ мѣсто въ процессѣ извѣстной практической дѣятельности и т.д. Такимъ образомъ, при изученіи дѣятельности памяти затрагивается вопросъ наиболѣе важный съ точки зрѣнія практической педагогики, вопросъ о прирожденныхъ задаткахъ для развитія памяти и о роли упражненій въ развитіи памяти въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ. Этотъ вопросъ является наиболѣе жгучимъ вопросомъ современной экспериментальной психологіи и педагогики, потому что здѣсь сталкиваются противоположныя точки зрѣнія. По мнѣнію однихъ изслѣдователей, путемъ упражненій развить самую способность воспріимчивости нельзя, - здѣсь полагается какъ бы извѣстный предѣлъ въ зависимости отъ прирожденныхъ условій. Другіе изслѣдователи придаютъ громадное значеніе всякаго рода упражненіямъ въ дѣятельности памяти, и съ этой точ-

ки зрѣнія даже упражненія въ заучиваніи безсмысленнаго матеріала будто бы могутъ совершенствовать самую способность воспріятія и оказывать полезное содѣйствіе и при усвоеніи осмысленномъ. Но съ этимъ вопросомъ мы познакомимся болѣе подробно позднѣе - при анализѣ дѣятельности памяти. Всѣ эти изслѣдованія являются очень цѣнными практически не столько въ отношеніи воспитанія, сколько въ отношеніи обученія, въ связи съ разнаго рода дидактическими проблемами, въ частности - съ проблемой орфографіи, которая въ послѣднее время возбуждаетъ такой острый интересъ. Рѣшеніе этой проблемы находится въ значительной степени отъ уясненія того, какъ происходитъ самый процессъ усвоенія правописанія, въ связи съ какими фактами памяти совершается это усвоеніе, какое значеніе имѣютъ здѣсь прирожденныя условія, какая роль принадлежитъ упражненію и т.д. Въ связи съ изученіемъ представленій можно упомянуть о цѣломъ рядѣ изысканій, ставящихъ своей задачей изслѣдованіе особенностей ассоціацій въ дѣтскомъ возрастѣ. Въ настоящее время мы имѣемъ цѣлый рядъ работъ, посвященныхъ изученію этого вопроса. Съ точки зрѣнія педагогической и еще больше дидактической важно выяснить особенности ассоціаціонныхъ сцѣпленій у дѣтей, поскольку здѣсь предполагается дѣятельность ассоціацій по смежности или по сходству (въ собственномъ смыслѣ или въ формѣ контраста). Не всѣ ассоціаціи имѣютъ одинаковое значеніе съ точки зрѣнія ихъ воспитательной цѣнности. Могутъ быть ассоціаціи чисто внѣшняго характера, словесныя или вообще чи-

сто случайныя, причемъ здѣсь большая роль принадлежитъ и эмоціональному элементу, когда нѣкоторыя ассоціаціи возникаютъ и укрѣпляются въ связи съ тѣмъ, насколько здѣсь затрагиваются извѣстныя эмоціи - пріятныя или непріятныя. Самый характеръ методовъ этого рода изслѣдованій можетъ быть очень простымъ и доступнымъ. Такъ, здѣсь дѣтямъ предлагаютъ прямо писать или называть всѣ ассоціаціи, возникшія въ связи съ произнесеніемъ опредѣленнаго слова. Иногда изслѣдуется быстрота или медленность такого рода ассоціацій, и это обстоятельство также можетъ учитываться въ связи съ анализомъ процесса воспроизведенія при спрашиваніи дѣтей; такъ иногда обнаруживается быстрота отвѣтовъ въ зависимости не отъ глубокаго и серьезнаго усвоенія, а отъ чисто поверхностнаго и случайнаго сцѣпленія извѣстныхъ словъ или представленій. При болѣе медленномъ воспроизведеніи отвѣты даются не сразу, а черезъ извѣстный промежутокъ. Такіе отвѣты могутъ свидѣтельствовать даже о болѣе глубокомъ и серьезномъ усвоеніи, чѣмъ отвѣты болѣе быстрые, но случайные, обязанные своимъ происхожденіемъ совершенно поверхностнымъ связямъ. Въ связи съ этой дѣятельностью представленій можно отмѣтить цѣлый рядъ изслѣдованій относительно дѣятельности воображенія. Эта дѣятельность является наиболѣе высокой по своему общему характеру, поскольку здѣсь уже есть элементъ комбинаціи, творчества, въ такой формѣ, въ какой мы не встрѣчаемъ этого въ простомъ воспроизведеніи. Въ настоящее время мы видимъ изслѣдованіе этой дѣятельности путемъ непосредственнаго или объек-

тивнаго наблюденія и путемъ экспериментальнаго изслѣдованія. Эти изслѣдованія носятъ различный характеръ: иногда они бываютъ очень просты, элементарны, иногда болѣе сложны, и во всякомъ случаѣ до сихъ поръ не выработано совершенныхъ методовъ, которые обнимали бы дѣятельность воображенія со всѣхъ сторонъ и которые были бы въ состояніи вскрыть всѣ особенности встрѣчающихся здѣсь комбинацій у каждаго ребенка. Тѣ результаты, которые мы имѣемъ теперь въ данной области, прежде всего свидѣтельствуютъ о тѣсной связи воображенія съ дѣятельностью памяти и, главнымъ образомъ, съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ. Съ этой точки зрѣнія опять нельзя говорить о воображеніи вообще, безъ всякихъ различій. Можно говорить, прежде всего, о воображеніи зрительномъ, слуховомъ, осязательно-мускульномъ и т.д. Изслѣдованія въ видѣ разспросовъ, въ видѣ различнаго рода описаній предметовъ и т.д. могутъ уже показать намъ преобладаніе опредѣленныхъ образовъ у того или другого ребенка, которое въ концѣ-концовъ сводится къ различію самой способности воспроизведенія, въ связи съ дѣятельностью опредѣленныхъ органовъ чувствъ. Мы имѣемъ попытки и у западныхъ и у американскихъ педологовъ изучить особенности дѣятельности воображенія въ такой элементарной формѣ, какъ форма зрительнаго воображенія, слухового, мускульнаго и т.д., когда производятся опыты надъ дѣятельностью этихъ частичныхъ видовъ воображенія. Французскій изслѣдователь Анри, на брошюру котораго „Современное состояніе экспериментальной педагогики" я ссылался ранѣе, приводитъ цѣлый

рядъ простыхъ, элементарныхъ пріемовъ, которые онъ употреблялъ въ отношеніи изученія дѣтскаго воображенія (главнымъ образомъ зрительнаго). Ему приходилось задавать ученикамъ такіе вопросы: „Представьте себѣ, что на часахъ $8\frac{1}{4}$ часовъ. Если замѣнить часовую стрѣлку минутной, то какой будетъ часъ?" Здѣсь нужно было быстро вообразить картину циферблата въ связи съ перемѣщеніемъ стрѣлокъ, и весь опытъ касался исключительно зрительнаго воображенія. Къ разряду такихъ же опытовъ относился и такой простой экспериментъ, о которомъ разсказываетъ Анри. Ученику показывали листъ бѣлой бумаги и складывали листъ пополамъ, и еще разъ такъ же, такъ чтобы получилось восемь частей, брали ножницы и вырѣзали на одной сторонѣ треугольникъ. Послѣ этого ученика просили начертить фигуру, которая получится, если мы развернемъ сложенный листъ. Болѣе сложные эксперименты предполагали рисованіе по памяти и т.д. Здѣсь имѣлось въ виду воспроизведеніе, въ той или другой комбинаціи, матеріала, опредѣленно воспринимаемаго при помощи органа зрѣнія. Аналогичные методы, конечно, могутъ имѣть мѣсто и въ отношеніи воображенія слухового, когда предполагается подборъ словъ, риемъ, фразъ и т.д. Но все это касается наиболѣе элементарныхъ формъ воображенія. Съ точки зрѣнія воспитанія гораздо важнѣе изслѣдовать болѣе сложные виды этой дѣятельности, гдѣ элементъ комбинаціи проявляется въ болѣе значительной и сильной степени. Тотъ же Анри приводитъ цѣлый рядъ примѣровъ уже болѣе сложныхъ опытовъ, гдѣ предполагается затрагиваніе и высшей интеллекту-

альной дѣятельности, когда дается нѣсколько словъ, не имѣющихъ, повидимому, между собой связи, и предлагается составить изъ этихъ словъ осмысленную фразу. Эти опыты производились такъ: бралась длинная и сложная фраза, слова разставлялись безъ всякаго порядка, напримѣръ: климатъ, лишенія, кажутся, людей, странъ, суровый, непреодолимыми, теплыхъ, переносить, такія, жителямъ, пріучаетъ, которыя, и изъ этихъ словъ нужно было составить осмысленную фразу. Получается фраза: „суровый климатъ пріучаетъ людей переносить такія лишенія, которыя жителямъ теплыхъ странъ кажутся непреодолимыми". Для выполненія этой работы необходима извѣстная комбинаторская дѣятельность, въ связи съ наличностью опредѣленныхъ знаній, каковыя качества могутъ существовать у дѣтей одного и того же возраста далеко не въ одинаковой степени, что можетъ отразиться и на быстротѣ составленія фразы. Изученіе различнаго рода дѣтскихъ произведеній въ видѣ описаній, разсказовъ, повѣствованій и т.д. является очень цѣннымъ матеріаломъ и для знакомства съ дѣятельностью интеллекта и для опредѣленія дѣятельности воображенія. Работа болѣе высшихъ интеллектуальныхъ формъ, т.е. дѣятельность мышленія въ собственномъ смыслѣ, образованіе понятій, умозаключеній, изслѣдуется путемъ своеобразныхъ, но вполнѣ доступныхъ пріемовъ. Здѣсь могутъ быть и спеціальныя задачи логическаго характера въ видѣ, напр., опредѣленій, когда даются извѣстныя слова, понятія и требуется ихъ опредѣлить, когда, затѣмъ, эти опредѣленія исправляются путемъ совмѣстной работы съ самимъ учащимся и когда здѣсь об-

наруживается способность къ чисто логическому анализу. То же самое можно сказать и относительно различнаго рода логическихъ выводовъ, которые предполагаютъ извѣстныя посылки. Что касается изслѣдованія дѣтской психики въ ея болѣе непосредственныхъ и разносторонныхъ обнаруженіяхъ въ видѣ дѣтскихъ произведеній, описаній, разсказовъ и т.д., то такого рода изслѣдованія давно уже имѣютъ мѣсто въ области педологическихъ изысканій. Впервые такого рода работы мы наблюдаемъ во Франціи, у французскаго психолога Бинэ, который предлагалъ писать дѣтямъ все, что имъ угодно, по поводу какого-либо предмета или картины съ опредѣленнымъ содержаніемъ. Въ качествѣ иллюстраціи такого рода описанія, дающаго, по мнѣнію этого изслѣдователя, извѣстный матеріалъ для сужденія объ общемъ духовномъ обликѣ ребенка, я приведу образцы описаній, выполненныхъ дѣтьми ранняго школьнаго возраста. Объектомъ описанія была картина, изображающая содержаніе басни Лафонтена „Земледѣлецъ и его дѣти". Бинэ анализируя разнообразныя описанія, сдѣланныя дѣтьми, старается свести эти описанія къ опредѣленнымъ типамъ. Въ описаніяхъ одного рода есть простое наблюденіе, выражающееся только въ перечисленіи тѣхъ предметовъ, которые замѣчены на картинѣ. Это типъ просто описательный (descripteur). Въ описаніяхъ другого рода можетъ быть констатирована склонность къ болѣе тонкимъ наблюденіямъ, - - здѣсь типъ наблюдательный въ собственномъ смыслѣ (observateur). Далѣе, есть типъ, проникнутый по преимуществу эмоціональнымъ оттѣнкомъ (emotionel) и, наконецъ, есть описанія,

гдѣ передается не непосредственное впечатлѣніе отъ картины, а имѣется въ виду только разсужденіе по поводу этой картины, - это типъ книжнаго пошиба (erudit). Описаніе въ буквальномъ смыслѣ, т.е. простое перечисленіе изображается Винэ, какъ типичное для учениковъ этого возраста. Такъ ученикъ описываетъ: „Фотографія представляетъ комнату поселянина. На правой сторонѣ - входная дверь, въ глубинѣ - постель и налѣво - большой каминъ. На потолкѣ видны балки. Пожилая женщина затворяетъ дверь. Въ глубинѣ комнаты, на постели, лежитъ старикъ, передъ которымъ двое изъ его сыновей - одинъ у изголовья, другой - - ближе къ ногамъ. Въ сторонѣ отъ сыновей сидитъ женщина, съ грудным ребенкомъ на рукахъ. Недалеко отъ постели мальчикъ и собака, а далѣе - игрушки". Вотъ типъ болѣе склонный къ тонкому наблюденію: „Картина изображаетъ скромную, очень просто убранную комнату. Въ глубинѣ видна постель. На ней величественный старикъ, разговаривающій со своими сыновьями, которые, повидимому, проникнуты уваженіемъ къ старцу. Они имѣютъ видъ печальный и задумчивый. Въ сторонѣ отъ нихъ забавляется мальчикъ, лѣтъ 5 - 6. Далѣе, дѣвочка, лѣтъ 12, старается вслушаться въ разговоръ; рядомъ съ нею, у очага, сидитъ молодая женщина, съ ребенкомъ на колѣняхъ. Совсѣмъ на другомъ концѣ комнаты - собака, повидимому, готовая залаять. Еще далѣе, у двери, старая женщина, въ бѣломъ чепчикѣ, которая, кажется, намѣрена отворить дверь, должно быть, доктору". Вотъ чисто эмоціональное описаніе: „Всѣ печальны въ домѣ, даже собака, которая была всегда вѣрна земледѣльцу, теперь стоящему

на краю гроба. Шестеро дѣтей очень опечалены, но отецъ говоритъ имъ съ такою горячею любовью, что поддерживаетъ въ нихъ силу духа. Къ несчастью, онъ оставляетъ трехъ прекрасныхъ внуковъ, которые плачутъ отъ глубокаго огорченія. Въ домѣ совсѣмъ не царствуетъ безпорядокъ, — напротивъ, каждая вещь на своемъ мѣстѣ, и служанка не оставляетъ своего дѣла". Что касается до послѣдняго типа, который Бинэ называетъ книжнымъ, потому что здѣсь видно стремленіе писать книжными словами, то сюда относятся тѣ ученики, которые вмѣсто того, чтобы изображать фотографію, ограничивались передачей разговора басни: „Старый земледѣлецъ, - пишетъ одинъ изъ этихъ учениковъ, - съ лицомъ изборожденнымъ морщинами, сидя на смертномъ одрѣ, говоритъ своимъ дѣтямъ: „Трудитесь, дѣти, работайте, деньги у васъ всегда будутъ. Въ землѣ скрыто сокровище, - я не знаю точно, въ какомъ мѣстѣ, но если вы будете обрабатывать землю, вы найдете его". Старецъ снова упалъ на свой одръ. Сыновья возвращаются на свои поля и во время жатвы находятъ сокровище". Очевидно, здѣсь нѣтъ прямой передачи содержанія въ изображеніи его на картинѣ, какъ оно непосредственно бросается въ глаза, а есть передача разсказа басни съ нѣкоторымъ субъективнымъ освѣщеніемъ.

Изъ своихъ наблюденій надъ различными типами дѣтей Бинэ пытался сдѣлать практическіе выводы. По мнѣнію изслѣдователя, въ самомъ раннемъ возрастѣ обнаруживаются задатки къ опредѣленному типу умственной работы, которые впослѣдствіи могутъ развиваться въ связи съ извѣстными занятіями, профессіей и

т.д. И на этой ранней стадіи, по мнѣнію Бинэ, можно даже на основаніи такого рода изслѣдованій опредѣлить призваніе ребенка, поскольку ребенокъ принадлежащій къ типу тонкаго наблюдателя, можетъ впослѣдствіи съ большимъ успѣхомъ заниматься въ области естественныхъ наукъ, гдѣ требуется такая наблюдательность въ большой степени; ребенокъ же типа эмоціональнаго, можетъ быть, сдѣлаетъ больше успѣховъ въ области наукъ о духѣ, въ области литературы и т.д. Но, конечно, такіе широкіе выводы и обобщенія едва ли возможны на почвѣ такихъ еще очень элементарныхъ свѣдѣній о психикѣ ребенка, да еще въ самомъ раннемъ возрастѣ. Опредѣленіе призванія можетъ совершаться въ гораздо болѣе позднемъ возрастѣ и не столько на почвѣ воздѣйствія воспитателя, сколько на почвѣ сознательнаго отношенія самого воспитываемаго въ дальнѣйшей стадіи жизни. Поэтому опредѣленіе профессіи, занятій и т.д. на почвѣ такихъ элементарныхъ изслѣдованій можетъ привести къ очень нежелательнымъ результатамъ. Съ другой стороны, если здѣсь и опредѣляются извѣстныя особенности психики, то, съ точки зрѣнія педагогики, прежде всего, важно выяснить вопросъ относительно того, нужно ли стремиться только къ обостренію этихъ особенностей, или наоборотъ, необходимо имѣть въ виду всестороннее развитіе самыхъ разнообразныхъ свойствъ психики.

Изслѣдованія эмоціональной и волевой сферъ имѣютъ очень большое значеніе для педагогики и даже большее, чѣмъ изслѣдованія интеллектуальной жизни. Если изслѣдованія интеллектуальной дѣятельности цѣнны въ глазахъ воспитателя, главнымъ

образомъ, съ дидактической точки зрѣнія, то изученіе эмоціональной и волевой сферъ имѣетъ преимущественно важное значеніе для воспитателя, поскольку воспитаніе проявляется, главнымъ образомъ, въ видѣ воздѣйствія на жизнь чувства и воли. Къ сожалѣнію, изслѣдованія въ этой области гораздо менѣе многочисленны, и результаты, полученные здѣсь, часто отрывочны и недостаточны для того, чтобы на почвѣ ихъ можно было построить безспорные выводы въ отношеніи практической педагогики. Изученіе эмоціональной жизни сопровождается своеобразными затрудненіями при примѣненіи метода эксперимента, такъ какъ иногда оказывается очень труднымъ намѣренно вызвать извѣстныя чувства, а въ иныхъ случаяхъ искусственное вызываніе ихъ даже невозможно въ силу соображеній этическаго и соціальнаго характера, поскольку такое вызываніе нѣкоторыхъ чувствъ можетъ очень вредно отразиться на общей организаціи ребенка. Поэтому здѣсь приходится довольствоваться или методомъ наблюденія, или методомъ опроса дѣтей или родителей, хотя методъ опроса заключаетъ въ себѣ существенные недостатки. Въ настоящее время уже есть цѣлый рядъ работъ, указывающихъ на тѣсную связь между основными физіологическими процессами и жизнью чувствованій. Эта связь особенно ярко обнаруживается въ раннемъ періодѣ дѣтской жизни. Затѣмъ, мы теперь имѣемъ извѣстное количество работъ, посвященныхъ, главнымъ образомъ, изученію элементарныхъ эмоцій у дѣтей, каковы чувства страха, гнѣва, а также передъ нами есть изслѣдованія, затрагивающія природу наиболѣе высокихъ формъ эмоціональной жизни: чувствъ

- моральнаго, эстетическаго, религіознаго и т.п. Конечно, эти изслѣдованія не настолько многочисленны и не настолько безспорны въ своихъ выводахъ, чтобы можно было всѣ ихъ использовать въ цѣляхъ практической педагогики, но тѣмъ не менѣе пріобрѣтено достаточно прочныхъ данныхъ въ отношеніи, главнымъ образомъ, элементарныхъ эмоцій. Наибольшее количество изслѣдованій относится на долю чувства страха, поскольку это чувство изслѣдуется путемъ наблюденія, а не эксперимента. Здѣсь заслуживаютъ вниманія работы упомянутаго мною французскаго изслѣдователя Винэ и американскаго педолога Стэнли Холла. Работа Винэ помѣщена во второмъ томѣ „Психологическаго Ежегодника" на французскомъ языкѣ, а работа Стенли Холла напечатана въ его журналѣ „Американскій журналъ психологіи", она существуетъ также на нѣмецкомъ языкѣ и недавно переведена на русскій языкъ (С.Холлъ. Сборникъ статей по педологіи и педагогикѣ). Въ этихъ работахъ прежде всего констатируется связь чувства страха съ общей физической организаціей ребенка. Это чувство зависитъ отъ самого организма, въ особенности отъ слабости организма вообще и въ частности отъ слабости нервной системы, поскольку мы наблюдаемъ усиленіе или ослабленіе этого чувства въ связи съ ослабленіемъ или укрѣпленіемъ самого организма. Эти выводы очень важны съ педагогической точки зрѣнія, потому что здѣсь открывается возможность борьбы съ этой эмоціей путемъ воздѣйствія на организмъ въ видѣ извѣстнаго физическаго закаливанія. Интересны также выводы относительно связи между чувствомъ страха и нашимъ интеллектомъ. Чувство страха въ значи-

тельной степени ослабѣваетъ по мѣрѣ развитія интеллекта. Но одного интеллектуальнаго воздѣйствія недостаточно, ибо природа этого чувства съ чисто органической стороны гораздо глубже, основаніе ея коренится, можетъ быть, въ самомъ организмѣ, въ извѣстныхъ физіологическихъ функціяхъ. Здѣсь нужно болѣе сильное вліяніе на всю психику и, можетъ быть, даже на самый организмъ. Далѣе, въ этихъ изслѣдованіяхъ мы видимъ попытки указать различныя причины возникновенія страха, въ особенности страха у дѣтей, въ частности - причины такого вида страха, какъ страхъ темноты. Эти попытки сводятся не только къ тому, чтобы объяснить это чувство на почвѣ индивидуальнаго опыта, когда это чувство является въ связи съ различнаго рода запугиваніями, угрозами, наказаніями и т.д. Хотя всѣмъ этимъ факторамъ принадлежитъ большое значеніе въ порожденіи этого чувства, но источникъ его лежитъ болѣе глубоко, ибо и у взрослаго человѣка, и у ребенка наблюдаются иногда такія формы этого страха, для которыхъ, повидимому, нѣтъ никакихъ основаній въ личномъ опытѣ, но которыя проявляются очень рѣзко. Здѣсь обнаруживается тѣсная связь этой формы страха или съ природой ребенка или съ какой-нибудь предшествующей, быть можетъ, отдаленной стадіей въ развитіи человѣка, когда человѣку, еще въ доисторическій періодъ его существованія, нужно было бояться извѣстныхъ звѣрей, особенно опасныхъ въ темнотѣ. Такимъ образомъ, это чувство у дѣтей, а часто и у взрослыхъ, въ особенности при нервномъ разстройствѣ, носитъ атавистическій характеръ, т.е. свидѣтельствуетъ о возвращеніи

къ типу предковъ, когда въ жизни человѣка, особенно въ связи съ извѣстнымъ разстройствомъ, наступаетъ такая форма существованія, которая напоминаетъ объ очень отдаленномъ, быть можетъ, безконечно далекомъ отъ насъ прошломъ. Все это указываетъ на глубокую связь нѣкоторыхъ нашихъ чувствованій съ нашей органической жизнью и съ процессомъ эволюціи вообще. Кромѣ изслѣдованій этого чувства, у насъ есть еще работы, посвященныя изученію высшихъ эмоцій: эстетическаго чувства, моральнаго и, въ особенности въ послѣднее время, религіознаго чувства, причемъ эти изслѣдованія не могутъ считаться законченными вполнѣ. Они указываютъ на тѣсную связь извѣстныхъ чувствованій, съ одной стороны, съ представленіями, а съ другой - и съ общей организаціей опредѣленнаго человѣка. Это можно сказать объ эстетическомъ чувствѣ, поскольку здѣсь предполагаются извѣстныя предрасположенія въ видѣ своеобразнаго строенія или органовъ внѣшнихъ чувствъ, или центровъ мозга и т.д. Это же отчасти можно утверждать и относительно моральнаго чувства, поскольку здѣсь предполагаются прирожденные задатки эгоистическихъ и соціальныхъ чувствъ, и поскольку настоящее нравственное чувство развивается позднѣе, въ связи съ опредѣленными представленіями. Изслѣдованія религіознаго чувства также являются очень цѣнными, хотя здѣсь и нѣтъ вполнѣ законченныхъ результатовъ. Здѣсь болѣе естественъ выводъ, что это чувство въ раннемъ возрастѣ возникаетъ скорѣе въ связи съ религіозными представленіями, чѣмъ съ сознаніемъ собственной ограниченности, что наблюдается въ бо-

лѣе позднюю эпоху.

Въ настоящее время имѣются также изслѣдованія волевой сферы, активности въ собственномъ смыслѣ, поскольку здѣсь, прежде всего, изучаются общія формы этой дѣятельности, въ видѣ недостатка активности или въ видѣ ея изобилія, которое выражается въ постоянномъ движеніи. Мы наблюдаемъ попытки опредѣлить даже экспериментальнымъ путемъ эту форму активности и пассивности. Но изслѣдованія этого рода не могутъ считаться окончательными, и здѣсь пока нѣтъ совершенно безспорныхъ или непогрѣшимыхъ методовъ, которые давали бы выводы, цѣнные въ практическомъ отношеніи. Гораздо больше вниманія удѣляется изученію такихъ факторовъ въ ранней стадіи волевой дѣятельности, какъ привычка, когда этому фактору отводится громадное значеніе въ его общей формѣ, т.е. независимо отъ качественной цѣнности поступка. Очень подробно изслѣдуется также другой видъ активности - подражаніе. Подражаніе можно понимать въ болѣе тѣсномъ смыслѣ, поскольку здѣсь предполагается рядъ безсознательныхъ заимствованій, обнаруживающихся въ воспроизведеніи извѣстныхъ движеній, жестовъ и т.д.; или же подражаніе понимается болѣе широко, когда допускается извѣстная сознательная дѣятельность, извѣстное творчество, когда для этого творчества есть опредѣленный идеалъ въ видѣ болѣе совершеннаго типа дѣятельности другого человѣка. Въ послѣднемъ случаѣ допускается оцѣнка извѣстныхъ дѣйствій и

предполагается самостоятельное отношеніе и самостоятельнне взгляды на то, что оказнвается самимъ объектомъ подражанія. Всѣмъ видамъ подражанія принадлежитъ громадное значеніе въ жизни ребенка и въ самомъ раннемъ возрастѣ и въ болѣе позднемъ періодѣ, періодѣ отрочества и юношества, когда предполагается созданіе извѣстнихъ идеаловъ и имѣется намѣреніе осуществить эти идеалы въ процессѣ сознательной жизни. Въ связи съ изученіемъ воли очень достаточно мѣста удѣляется въ педагогическихъ изслѣдованіяхъ изученію явленій внушаемости. Иногда даже самый процессъ воспитанія разсматривается, какъ процессъ внушенія. Но съ этимъ едва ли можно согласиться. Если бы это было такъ, то весь этотъ процессъ получилъ бы пассивный характеръ и не соотвѣтствовалъ бы той цѣли воспитанія, которую мы назвали раньше и которая предполагаетъ самостоятельное активное участіе самого воспитываемаго въ процессѣ собственнаго развитія. Внушаемость отмѣчается здѣсь, какъ пассивная черта, какъ особенность, присущая преимущественно дѣтямъ. Очень важно изслѣдовать, какъ эта особенность проявляется на различнихъ стадіяхъ развитія, какъ постепенно ослабляется въ связи съ ростомъ интеллекта, и съ точки зрѣнія педагогики, конечно, важно установить, какъ совершается переходъ къ сознательной стадіи развитія, когда ослабляется роль внушенія и удѣляется гораздо меньше вниманія такимъ факторамъ, какъ авторитетъ. Я не буду останавливаться на цѣломъ рядѣ трудовъ, посвященнихъ изученію того сложнаго душевнаго состоянія, которое извѣстно подъ именемъ

характера. Проблема характера является одной изъ существенныхъ проблемъ современной психологіи и отчасти педагогики Мы имѣемъ цѣлый рядъ сочиненій, доставляющихъ достаточно цѣннаго матеріала по этому вопросу, хотя здѣсь и нѣтъ окончательныхъ и безспорныхъ выводовъ.

Во всѣхъ случаяхъ, о которыхъ я говорилъ, рѣчь идетъ объ изученіи опредѣленныхъ сферъ душевной дѣятельности, хотя между этими сферами - неразрывная связь. Но мы имѣемъ попытки изучить дѣтскую природу во всей сложности ея проявленій, какъ она раскрывается въ непосредственныхъ обнаруженіяхъ дѣтской жизни, въ играхъ и самостоятельныхъ работахъ дѣтей, когда, повидимому, совершенно отсутствуетъ сознательное вмѣшательство воспитателя. Такого рода изслѣдованія оказываются въ высшей степени цѣнными, и въ послѣднее время мы видимъ особенное повышеніе интереса къ изученію дѣтскихъ игръ и къ изученію природы игры вообще. Глубоко цѣнной является работа нѣмецкаго изслѣдователя Карла Грооса, которому принадлежатъ сочиненія: „Игры животныхъ" и „Игры человѣка". Эти сочиненія проливаютъ свѣтъ на самую природу игры, поскольку игра, по мнѣнію этого изслѣдователя, находится въ извѣстной связи съ инстинктомъ самосохраненія, когда въ ребенкѣ или животномъ упражняются такія функціи, которыя являются наиболѣе цѣнными съ точки зрѣнія приданія большей силы, большей жизнеспособности самому индивидууму. Всѣ эти изслѣдованія имѣютъ большое практическое значеніе. Такое же значеніе имѣетъ изученіе дѣтскихъ рисунковъ, дѣтскаго язы-

ка, причемъ въ послѣднемъ случаѣ разумѣется не только языкъ, который усвояется дѣтьми путемъ подражанія взрослымъ, а и особая, какъ бы искаженная форма нормальнаго языка, которая вырабатывается дѣтьми самостоятельно. Новѣйшія изысканія показали существованіе такого, иногда совершенно своеобразнаго и спеціально дѣтскаго языка на извѣстной стадіи развитія. Такой же языкъ встрѣчается иногда и у первобытныхъ народовъ, будучи продуктомъ въ извѣстной степени самостоятельнаго творчества, а не простого подражанія. Всѣ эти изысканія отмѣчаютъ громадное значеніе общаго эволюціоннаго принципа въ процессѣ педологическаго изслѣдованія, т.е. такой точки зрѣнія, по которой многое въ жизни дитяти можетъ быть уяснено только путемъ сопоставленія развитія ребенка съ развитіемъ всего человѣчества. Этотъ эволюціонный принципъ, въ такомъ антропологическомъ толкованіи, оказывается очень распространеннымъ въ современныхъ педологическихъ изслѣдованіяхъ. Въ частности здѣсь заслуживаетъ вниманія трудъ американскаго изслѣдователя Болдуина, а также сочиненіе Чемберлэна „Дитя", которое появится на русскомъ языкѣ въ самое ближайшее время. Здѣсь собрано достаточно матеріала, цѣннаго для выясненія принципа эволюціи, и на основаніи его мы можемъ сопоставить развитіе дитяти съ развитіемъ человѣчества вообще. Этотъ матеріалъ показываетъ, что многія на первый взглядъ непонятныя явленія въ области дѣтской жизни легко объясняются, если стать на точку зрѣнія эволюціи, когда многое въ жизни дѣтскаго организма и въ функціяхъ дѣтской психики является какъ бы

остаткомъ очень отдаленной стадіи или пережиткомъ такого состоянія, которое, можетъ быть, хронологически трудно намъ и вообразить. Такъ, мы знаемъ, что въ организмѣ есть нѣкоторые органы, потерявшіе свое значеніе теперь, но имѣвшіе смыслъ въ отдаленную эпоху, въ болѣе раннюю стадію человѣческаго существованія. Затѣмъ, здѣсь имѣются въ виду различныя явленія въ области дѣтской активности и въ области дѣтскихъ эмоцій, напримѣръ, такое явленіе, какъ крайняя цѣпкость дѣтей въ раннемъ возрастѣ, когда совсѣмъ еще маленькій ребенокъ можетъ схватиться руками за палку и висѣть. Далѣе указываются явленія изъ области эмоціи, напр., боязнь опредѣленныхъ предметовъ и т.д., которая не можетъ быть обязана своимъ происхожденіемъ индивидуальному опыту и которая сводится именно къ принципу эволюціи, когда предполагается, что въ отдаленномъ прошломъ предковъ человѣка этотъ страхъ имѣлъ для себя реальныя основанія. Крайняя цѣпкость, склонность къ лазанію и т.д. объясняются тѣмъ, что здѣсь отражается очень отдаленная стадія въ жизни отдаленныхъ человѣческихъ предковъ, когда послѣдніе жили на деревьяхъ и когда этотъ инстинктъ долженъ былъ имѣть наибольшее значеніе и проявляться въ наивысшей степени въ связи съ инстинктомъ самосохраненія. Затѣмъ отмѣчается черта жестокости у дѣтей въ извѣстномъ возрастѣ, которая также имѣетъ отдаленное происхожденіе, когда, можетъ быть, эта жестокость была тѣсно связана съ тѣмъ же инстинктомъ самосохраненія и являлась неизбѣжной, а теперь оказывается безсмысленной. Далѣе, мы видимъ попыт-

ки сопоставить извѣстныя особенности въ дальнѣйшемъ развитіи дитяти съ особенностями въ жизни человѣчества. Сюда, напр., относится такое антропологическое истолкованіе инстинктовъ странствованія, бродяжничества или другихъ аналогичныхъ явленій. Страсть къ охотѣ связывается именно съ остатками бродяжничества - въ очень отдаленномъ періодѣ въ развитіи человѣчества. Всѣ такіе примѣры указываютъ на то, что точка зрѣнія эволюціонизма, при умѣренномъ и осторожномъ примѣненіи ея, является очень цѣнной и можетъ пролить иногда свѣтъ на многія съ перваго взгляда загадочныя явленія въ области дѣтской жизни.

Этимъ я считаю возможнымъ закончить краткую характеристику педологическаго движенія. Если бы мы теперь попытались сдѣлать выводы изъ этого краткаго обозрѣнія, то эти выводы, можетъ быть, оказались бы не совсѣмъ утѣшительными, такъ какъ имѣющійся у насъ матеріалъ не достаточенъ и часто отрывоченъ, чтобы на почвѣ его можно было построить безспорныя заключенія въ области практической педагогики. Эти изслѣдованія не обнимаютъ всей сложности отношеній, которыя затрагиваются въ процессѣ воспитанія и обученія. И если бы мы пользовались ими одними, а не результатами непосредственнаго наблюденія, то намъ трудно было бы построить полную и законченную систему воспитанія и обученія. Этотъ фактъ имѣетъ для себя извѣстныя причины. Прежде всего, здѣсь важно имѣть въ виду, что самое изученіе природы ребенка получило начало очень недавно, нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ, не бо-

лѣе 30 и даже 20 лѣтъ. Естественно, что достигнутые теперь результаты слишкомъ недостаточны по сравненію со всѣй сложностью и разнообразіемъ душевной жизни дитяти. Съ другой стороны, имѣетъ большое значеніе и то обстоятельство, что методы, которые прилагаются къ изученію дѣтской природы, недостаточно разработаны, такъ какъ ими не захватываются наиболѣе сложныя и наиболѣе глубокія проявленія дѣтской психики, имѣющія большое значеніе въ глазахъ воспитателя. Наконецъ, нужно указать еще на одно обстоятельство, которое наиболѣе ослабляетъ практическое значеніе этихъ теоретическихъ изысканій, именно - въ этихъ педологическихъ изслѣдованіяхъ часто неясно ставится самая цѣль работы. Получаемый матеріалъ часто бываетъ несовершенень, а, главнымъ образомъ, неприспособленъ прямо для педагогической практики, и эта послѣдняя должна предпочитать этому научному матеріалу данныя, собранныя болѣе элементарнымъ и въ научномъ смыслѣ менѣе совершеннымъ путемъ. Это обстоятельство важно имѣть въ виду, и, быть можетъ, въ связи съ этимъ находится нѣкоторое скептическое отношеніе къ педологическимъ изслѣдованіямъ. Это скептическое отношеніе высказывалось выдающимися представителями психологической науки, напр., Джемсомъ. Джемсъ въ своей книгѣ „Психологія въ бесѣдахъ съ учителями", переведенной на русскій языкъ, предостерегаетъ учителей отъ увлеченія этими педологическими изслѣдованіями и высказываетъ мысль, что педагогика является не столько наукой, сколько искусствомъ, что здѣсь главное вниманіе принадлежитъ твор-

честву воспитателя, а результаты, полученные путемъ педологическихъ изслѣдованій, слишкомъ скудны по сравненію съ богатствомъ душевныхъ проявленій ребенка и съ тѣмъ разнообразіемъ вопросовъ, которые предъявляются педагогу. Аналогичное возраженіе (правда, впослѣдствіи почти взятое назадъ) мы находимъ и у психолога Мюнстерберга, который указываетъ на то, что учителя не могутъ быть научными изслѣдователями психологіи ребенка, потому что благодаря этому нарушаются естественныя отношенія между воспитателемъ и воспитанникомъ, учителемъ и учащимся, уничтожается цѣльность психики, душа какъ бы расщепляется на цѣлый рядъ явленій, а между тѣмъ въ дѣйствительности психика ребенка есть нѣчто цѣльное и нераздѣльное, во всей этой цѣльности и являясь объектомъ воспитательнаго воздѣйствія. Далѣе, Мюнстербергъ указываетъ, что педагогика пользуется только отрывками психологическихъ свѣдѣній, она питается „крохами, падающими со стола психологіи". Если рѣчь идетъ о педагогикѣ, какъ наукѣ, то она должна „испечь собственный хлѣбъ", должна выработать собственные методы изслѣдованія, которые являлись бы наиболѣе цѣнными съ точки зрѣнія педагогической психологіи, а не носили бы чисто теоретическаго, иногда совершенно абстрактнаго характера. Эти возраженія имѣютъ убѣдительность только частично, поскольку здѣсь отмѣчается односторонность педологическихъ изслѣдованій, когда употребляются, въ особенности въ Америкѣ, несовершенные методы изслѣдованія, какъ напр., методъ опросовъ. Но теперь создается особая наука - экспери-

ментальная педагогика, которая должна установить опредѣленныя цѣли изслѣдованій и соотвѣтственно съ этимъ выработать болѣе совершенные методы, которые приводили бы къ результатамъ, цѣннымъ практически, а не теоретически только. При умѣлой постановкѣ этого дѣла, при болѣе осторожномъ отношеніи къ методамъ, при стремленіи точно выработать эти методы и сдѣлать ихъ болѣе совершенными и менѣе ошибочными, всѣ эти изслѣдованія могутъ имѣть громадное практическое значеніе. Ихъ цѣнность возвышается отъ того, въ какой степени они производятся людьми, вполнѣ подготовленными, съ спеціальнымъ образованіемъ - педологами или психологами. Даже и наблюденія лицъ изъ общества могутъ представлять нѣчто положительное и цѣнное, потому что такимъ путемъ неизбѣжно устанавливается болѣе вдумчивое отношеніе къ основнымъ принципамъ воспитанія и обученія. Такимъ образомъ, здѣсь подвергаются критикѣ шаблонные пріемы воспитанія и обученія, вырабатываются болѣе широкіе научные взгляды на самое существо изучаемыхъ явленій и на сложность и глубину процессовъ, затрагиваемыхъ въ воспитаніи и обученіи. Такимъ путемъ, несомнѣнно, расширяется общій психологическій или педологическій горизонтъ, и въ зависимости отъ того, насколько обнаруживается творчество въ этой сферѣ, т.е. насколько успѣшно вырабатываются болѣе совершенные методы и насколько удачно эти методы индивидуализируются въ примѣненіи къ изученію опредѣленнаго ребенка, будетъ находиться и плодотворность такого рода изслѣдованій. Здѣсь нѣтъ основаній для пессимиз-

ма, какъ, быть можетъ, нѣтъ основаній и для безграничнаго оптимизма. Здѣсь нужно держаться средней точки зрѣнія, поскольку она выражается въ признаніи громаднаго значенія этихъ изслѣдованій при условіи научной постановки въ собираніи педологическаго матеріала и такой же научной его разработки.

ПОПЫТКИ ОПРЕДѢЛЕНІЯ ПОНЯТІЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХЪ ДУШЕВНЫХЪ ПРОЯВЛЕНІЙ ВЪ ИХЪ ВЗАИМНОЙ СВЯЗИ. ЗНАЧЕНІЕ ФАКТА СОВМѢСТНАГО СУЩЕСТВОВАНІЯ ОСНОВНЫХЪ ФОРМЪ ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ ВЪ ГЛАЗАХЪ ВОСПИТАТЕЛЯ.

Въ предыдущихъ лекціяхъ я затронулъ нѣсколько основныхъ вопросовъ общей педагогики и затѣмъ остановился на подробной характеристикѣ педологическаго движенія. Какъ вы могли видѣть изъ этихъ моихъ чтеній, педологія является такой отраслью вѣдѣнія, которая доставляетъ извѣстный матеріалъ для педагогики, и послѣдняя, т.е. педагогика, на почвѣ этого матеріала устанавливаетъ извѣстные принципы или нормы, которыми необходимо руководствоваться воспитателю уже въ процессѣ конкретнаго воздѣйствія на развитіе опредѣленнаго дѣтскаго индивидуума. Что касается этихъ нормъ, то онѣ устанавливаются въ отношеній различныхъ сторонъ дѣтскаго развитія, какъ физической, такъ и духовной. Мы не имѣемъ возможности останавливаться на подробномъ анализѣ физическаго развитія, такъ какъ этотъ вопросъ спеціальный, вопросъ, который можетъ

быть предметомъ особаго трактованія въ рукахъ спеціалиста, именно медика-гигіениста. Что же касается духовной стороны дѣтскаго развитія, то на этомъ вопросѣ мы должны сосредоточиться спеціально, причемъ здѣсь для насъ важно выяснить тотъ конечный идеалъ, ту конечную цѣль, которую ставитъ для себя воспитаніе. Эту цѣль мы уясняли ранѣе, когда мы ее формулировали, какъ стремленіе къ гармоническому развитію лучшихъ сторонъ человѣческой природы, обнимаемыхъ понятіемъ личности. Слѣдовательно, здѣсь передъ нами конкретно возникаетъ вопросъ о воспитаніи личности, а для того, чтобы выяснить, въ чемъ заключается этотъ вопросъ необходимо подойти къ самому опредѣленію личности. Съ перваго раза, можетъ быть, покажется, что такого рода опредѣленіе является совершенно излишнимъ, потому что каждый изъ насъ очень ясно и легко представляетъ себѣ, что нужно понимать подъ человѣческой личностью. Однако болѣе внимательное разсмотрѣніе этого понятія указываетъ на то, что имъ обнимается далеко не одинаковое содержаніе, и что на самомъ дѣлѣ трудно точно опредѣлить это понятіе и, въ частности, трудно выяснить, что разумѣется подъ понятіемъ гармонической личности, которая имѣется въ виду при установленіи цѣли воспитанія. Я ранѣе (при выясненіи цѣли воспитанія) пытался уже уяснить это понятіе, когда указывалъ на различныя стороны человѣческой природы, въ частности - дѣтской природы, которыя входятъ въ понятіе личности. Но тѣ разъясненія, которыя я дѣлалъ ранѣе,

не могутъ считаться вполнѣ достаточными, и намъ еще разъ приходится возвратиться къ этому вопросу. Прежде всего, важно выяснить себѣ самый способъ опредѣленія или уясненія понятія личности. Это опредѣленіе можетъ быть сдѣлано и чисто объективнымъ методомъ, путемъ уясненія того, что намъ представляется, какъ личность, когда мы анализируемъ переживанія другого человѣка, постороннягo намъ. Съ другой стороны, возможно и иное опредѣленіе личности, которое можетъ быть достигнуто только на почвѣ внутренняго самоизслѣдованія, когда для насъ личностью является то, что мы сознаемъ именно относительно самихъ себя. Эти двѣ точки зрѣнія,- и чисто объективное опредѣленіе личности, и чисто внутреннее постиженіе ея - конечно, далеко не однородны: то, что можетъ разсматриваться, какъ личность съ точки зрѣнія объективнаго изслѣдованія, можетъ не совпадать съ тѣмъ, что представляется намъ, какъ личность, съ точки зрѣнія нашего непосредственнаго проникновенія въ свою собственную психику. Здѣсь, прежде всего, возникаетъ вопросъ о томъ, является ли личность тѣмъ, что мы называемъ индивидуальностью, или же эти понятія личности и индивидуальности могутъ различаться и не могутъ вполнѣ отождествляться. Этотъ вопросъ совершенно не является праздным, а, наоборотъ, онъ важенъ именно въ виду смутности понятій личности и индивидуальности. Въ современномъ - не только обыденномъ, но даже научномъ языкѣ - очень часто одно изъ этихъ понятій употребляется вмѣсто другого, и то, что мы называемъ индивидуальностью, другой называетъ личностью и наоборотъ.

Я не буду останавливаться на примѣрахъ этого различнаго и очень неопредѣленнаго и неустойчиваго употребленія названныхъ терминовъ. Я укажу только на то, что намъ нужно съ самаго начала держаться какого-нибудь болѣе или менѣе точнаго опредѣленія, и, уже исходя изъ этого опредѣленія, приступить къ анализу самаго понятія личности. Что касается понятія индивидуальности, то это понятіе, прежде всего, опредѣляется, какъ вамъ извѣстно, съ точки зрѣнія чисто физической или анатомо-физіологической, когда подъ индивидуальностью разумѣется опредѣленный индивидуумъ въ смыслѣ организма, когда, слѣдовательно, такого рода индивидуальность можетъ быть не только у человѣка, но и у животныхъ, высшихъ животныхъ, а можетъ быть, даже и у болѣе низшихъ организмовъ. Тамъ подъ индивидуальностью разумѣется именно индивидуальное, какъ и указываетъ этимологія этого слова, нераздѣлимое существованіе организма, когда организмъ существуетъ, какъ нѣчто цѣльное, взятое, какъ нѣчто отдѣльное въ ряду другихъ сходныхъ организмовъ. Индивидъ или индивидуумъ именно въ такомъ смыслѣ, прежде всего, употребляется въ приложеніи къ различнымъ видамъ живыхъ существъ. Такого рода употребленіе возможно, конечно, и въ отношеніи человѣка, когда мы прежде всего имѣемъ дѣло съ опредѣленнымъ человѣческимъ организмомъ, существующимъ и развивающимся именно, какъ отдѣльный организмъ, отличающійся отъ другихъ человѣческихъ организмовъ. Слѣдовательно, здѣсь передъ нами такая анатомо-физіологическая точка зрѣнія, которая для всѣхъ, повидимому, является вполнѣ оче-

видной. Но этимъ, конечно, опредѣленіе индивидуальности не исчерпывается, потому что здѣсь можетъ имѣть мѣсто подробное изслѣдованіе опредѣленныхъ индивидуумовъ, какъ біологическихъ единицъ, изслѣдованіе и съ точки зрѣнія анатомо-физіологической и съ точки зрѣнія психологической. Это изслѣдованіе можетъ быть осуществлено здѣсь чисто объективнымъ путемъ. Когда мы будемъ изучать анатомо-физіологическое строеніе извѣстнаго человѣка, тогда это изученіе, съ одной стороны, укажетъ намъ на то, что это строеніе очень похоже на строеніе другихъ живыхъ существъ, съ другой стороны, при этомъ изученіи могутъ быть подмѣчены такія анатомо-физіологическія особенности, которыя являются достояніемъ именно опредѣленнаго организма и которыя могутъ считаться индивидуальными особенностями. Онѣ могутъ называться таковыми именно потому, что онѣ составляютъ принадлежность опредѣленнаго индивидуума, что у другого индивидуума этихъ чертъ или особенностей, этихъ анатомо-физіологическихъ признаковъ, типичныхъ для извѣстнаго организма, мы не найдемъ. Такимъ образомъ, съ этой точки зрѣнія наиболѣе индивидуальнымъ можетъ оказаться то, что является принадлежностью именно опредѣленнаго человѣка, и это наиболѣе или по преимуществу индивидуальное можетъ часто быть не только чѣмъ-либо положительнымъ, но, можетъ быть, даже въ извѣстномъ смыслѣ отрицательнымъ, напримѣръ, какая нибудь индивидуальная черта, связанная со строеніемъ организма, въ частности связанная со строеніемъ тѣхъ частей организма, которыя болѣе замѣтны. Все это можетъ считаться

типическимъ для извѣстнаго человѣка, причемъ здѣсь могутъ иногда встрѣчаться даже такія особенности, которыя являются уклоненіемъ отъ нормы, отъ средняго типа въ строеніи человѣка. Такъ извѣстныя неправильности въ строеніи опредѣленныхъ частей организма и даже нѣкоторыя уродства могутъ считаться по преимуществу индивидуальными, потому что онѣ являются отличительными признаками опредѣленнаго человѣка. Значитъ, здѣсь индивидуальностью называется то, что составляетъ преимущественную принадлежность извѣстнаго человѣческаго организма, такую принадлежность, благодаря которой этотъ человѣкъ отличается отъ другихъ человѣческихъ индивидуумовъ. Это касается чисто біологической стороны природы человѣка. Но, конечно, индивидуальность заключается не только въ этомъ, а здѣсь можетъ выступать и иная точка зрѣнія, точка зрѣнія психологическаго изслѣдованія. Именно, въ силу примѣненія этой точки зрѣнія можетъ опять оказаться, что извѣстный человѣкъ обладаетъ, прежде всего, общечеловѣческими свойствами; обнаруживаетъ такую психику, которая является родственной психикѣ другихъ людей. Но,съ другой стороны, въ психикѣ опредѣленнаго человѣка могутъ встрѣтиться такія черты, которыя присущи именно этому человѣку - въ сферѣ интеллектуальной, эмоціональной и волевой. Эти особенности могутъ быть очень различны, онѣ могутъ быть не только ярко-положительными, но и отрицательными,- но все-таки мы можемъ считать ихъ наиболѣе типичными для извѣстнаго человѣка. Будетъ ли это выдающаяся умственная одаренность, будетъ ли это недостатокъ умственнаго

развитія или отступленіе отъ средней нормы въ процессѣ умственнаго роста, будетъ ли это преобладаніе извѣстныхъ чувствъ или, наоборотъ, ихъ недостатокъ, будетъ ли это пассивность или наоборотъ, излишняя активность, доходящая до степени импульсивности,- все это можетъ составить отличительныя черты извѣстнаго индивидуума, какъ единицы біологической и психической, и все это можно вводить именно въ понятіе индивидуальности. Такимъ образомъ, и съ точки зрѣнія психологическаго анализа здѣсь наиболѣе индивидуальнымъ является то, что является наиболѣе типичнымъ для опредѣленнаго человѣка, по преимуществу отличающимъ извѣстнаго человѣка отъ другихъ людей. Вотъ какъ можно представлять себѣ понятіе индивидуальности, когда здѣсь на первый планъ выдвигаются специфическія черты, типичныя для физическаго и духовнаго организма извѣстнаго человѣка. Теперь, что касается понятія личности, то это понятіе личности, конечно, можетъ вполнѣ совпадать съ понятіемъ индивидуальности. Я не хочу сказать, что индивидуальность есть то, что называется личностью, но можно употреблять терминъ личности именно въ такомъ пониманіи. Но можно этому термину усваивать и другое значеніе, когда въ связи съ этимъ значеніемъ личность будетъ отличаться отъ индивидуальности, будетъ заключать въ себѣ нѣчто иное по сравненію съ тѣмъ, какъ мы опредѣлили индивидуальность. То опредѣленіе личности, которое я сейчасъ пытаюсь уяснить, конечно, имѣетъ субъективный характеръ, т.е. является однимъ изъ опредѣленій личности, которыя могутъ

приниматься одними изслѣдователями и могутъ отвергаться другими. Но я думаю, что все-таки, когда мы пытаемся болѣе глубоко проанализировать извѣстный терминъ, мы должны соединить съ нимъ опредѣленное представленіе, и въ этомъ случаѣ наша задача заключается, главнымъ образомъ, въ подчеркиваніи тѣхъ различій, какія могутъ существовать въ самомъ содержаніи этого понятія. Въ данномъ случаѣ, когда передъ нами возникаетъ проблема личности, мнѣ кажется, прежде всего нужно выдвинуть на первый планъ то, что въ понятіи личности мы всегда имѣемъ дѣло съ извѣстной оцѣнкой, т.е. въ понятіи личности мы подвергаемъ оцѣнкѣ тѣ элементы, которые входятъ въ составъ понятія индивидуальности. Въ понятіе индивидуальности, какъ я указывалъ, входятъ всѣ черты, которыя являются типичными для человѣческой природы вообще, плюсъ тѣ черты, которыя являются типичными для опредѣленнаго человѣческаго индивидуума. Что же касается понятія личности, то такъ какъ сюда вторгается элементъ оцѣнки, то, естественно, мы здѣсь должны имѣть въ виду такія проявленія индивидуальности, которыя имѣютъ наивысшую цѣнность. Такой элементъ оцѣнки является совершенно неизбѣжнымъ, когда передъ нами процессъ развитія человѣческаго духа, человѣческой природы вообще, когда мы здѣсь видимъ, съ одной стороны, болѣе элементарное обнаруженіе нашей психики, которое вполнѣ роднитъ и сближаетъ человѣка съ животнымъ и когда, съ другой стороны, передъ нами болѣе высокія и глубокія проявленія человѣческаго духа, которыя поднимаютъ человѣка надъ животной природой и возво-

дятъ его; дѣйствительно, на болѣе высокую ступень. И вотъ этотъ обстоятельство намъ важно имѣть въ виду и отмѣтить его и съ точки зрѣнія педагогической. Дѣло въ томъ, что когда рѣчь идетъ о воспитаніи личности, о созданіи гармонической личности, то, конечно, можно предположить, что здѣсь не нужно дѣлать никакой оцѣнки, а именно имѣть въ виду развитіе полной и всесторонней индивидуальности, каковы бы ни были результаты этого развитія, и съ какой бы стороны эти элементы ни выступали въ этомъ процессѣ физическаго и духовнаго роста. Но возможно встать и на другую точку зрѣнія и стремиться къ тому, чтобы дѣйствительно при воспитаніи создать личность именно въ болѣе высокомъ пониманіи этого термина, когда передъ нами болѣе сложныя и высокія проявленія человѣческаго духа, которыя въ нашемъ сознаніи имѣютъ гораздо большую цѣнность, чѣмъ низшія стадіи и низшія обнаруженія человѣческой природы. Я и думаю, что подъ понятіемъ личности и нужно понимать совокупность болѣе высокихъ проявленій человѣческаго духа, которыя, конечно, могутъ обнаружиться въ своей истинной природѣ и вскрыть передъ нами свою красоту и глубину только тогда, когда человѣкъ достигаетъ полнаго физическаго и духовнаго развитія. Съ этой точки зрѣнія, конечно, можно говорить о личности, какъ о чемъ-то такомъ, что является уже въ результатѣ извѣстнаго процесса развитія, что оказывается продуктомъ развитія, и что не является, слѣдовательно, присущимъ всѣмъ стадіямъ физическаго и духовнаго роста. Такимъ образомъ, мы можемъ говорить о томъ, что у каждаго человѣка и даже у каждаго ребенка съ самаго ранняго возраста есть

индивидуальность, есть такія черты, которыя отсутствуютъ у другихъ людей или дѣтей вообще, есть такія особенности, которыя являются типичными именно для него, какъ опредѣленнаго человѣческаго или дѣтскаго индивидуума. Но когда возникаетъ вопросъ о личности, то мы можемъ сказать, что личность можетъ обнаружиться тогда, когда уже произошла извѣстная формировка психики дитяти, когда раскрылось болѣе глубокое и сложное проявленіе его духа, когда, слѣдовательно, ребенокъ уже достигъ извѣстнаго возраста, когда онъ получилъ возможность сознательной оцѣнки своей психики, и слѣдовательно, когда эта психика здѣсь выступаетъ передъ нами со всѣми своими наиболѣе цѣнными обнаруженіями. Это обстоятельство и важно имѣть въ виду, съ нимъ нужно считаться при уясненіи цѣли воспитанія. Здѣсь всегда можетъ возникнуть вопросъ, что важнѣе, - развивать ли индивидуальность, какъ индивидуальность - безъ этого элемента оцѣнки, или воспитать дѣйствительно личность, какъ совокупность наиболѣе высокихъ и сложныхъ проявленій человѣческаго духа, возвышающихъ человѣка на степень исключительнаго духовнаго существа. Отношеніе къ этому вопросу можетъ быть, конечно, различное: одни могутъ цѣнить индивидуальность, какъ индивидуальность, безъ дальнѣйшей расцѣнки; другіе всегда будутъ выдвигать на первый планъ именно болѣе высокія и сложныя проявленія психики. Во всякомъ случаѣ мнѣ въ своемъ дальнѣйшемъ изложеніи все же придется подчеркивать это различіе въ пониманіи терминовъ и указывать на то, что съ точки зрѣнія воспитанія, конечно, важно созданіе личности въ этомъ болѣе

высокомъ пониманіи этого термина. Именно, здѣсь передъ нами всегда нѣкоторый идеалъ, который предполагаетъ возможность осуществленія этого высшаго понятія личности, когда здѣсь развиты всѣ наиболѣе цѣнные задатки человѣческой природы въ области интеллекта, эмоціи и воли, когда въ процессѣ этого развитія получается извѣстная гармонія. Хотя, какъ мы ранѣе выяснили, понятіе гармоніи является относительнымъ, такъ какъ здѣсь на самомъ дѣлѣ мы всегда имѣемъ въ виду выступленіе на болѣе видное мѣсто какой-либо опредѣленной стороны нашей психики, но мнѣ также приходилось указывать на то, что несмотря на это прирожденное господство той или иной сферы нашей психики, мы естественно стремимся дать наивозможно полное развитіе и другимъ сферамъ. Стремленіе къ такого рода гармоніи оказывается естественнымъ стремленіемъ человѣка и при этомъ мы испытываемъ несомнѣнно наиболѣе высокое духовное удовлетвореніе. Я дѣлаю эти предварительныя замѣчанія о понятіяхъ индивидуальности и личности для того, чтобы далѣе уже перейти къ анализу личности и индивидуальности съ точки зрѣнія чисто психологическаго разсмотрѣнія. Я уже упоминалъ о томъ, что вопросъ о физическомъ развитіи личности не можетъ быть предметомъ нашего спеціальнаго разсмотрѣнія, какъ вопросъ, который относится въ сферу другой спеціальности, касаясь такихъ наукъ, какъ анатомія съ физіологіей и затѣмъ тѣсно связанная съ ними или основанная на нихъ физическая гигіена. Всѣ это вопросы, конечно, намъ придется устранить изъ области своего разсмотрѣнія. Но, съ другой стороны, намъ при-

дется болѣе внимательно сосредоточиться на психологическомъ анализѣ личности, когда здѣсь передъ нами цѣлый рядъ психическихъ состояній, которыя въ результатѣ своего развитія и создаютъ то, что мы называемъ личностью. Поэтому намъ, именно выходя изъ ранѣе поставленной цѣли воспитанія, какъ стремленія къ гармоническому развитію личности, придется именно обратиться къ анализу того, какъ мы должны представлять себѣ составъ личности съ точки зрѣнія психологической, когда передъ нами здѣсь цѣлый рядъ психическихъ переживаній, въ которыхъ мы должны разобраться для того, чтобы на почвѣ этого анализа уяснить себѣ составъ самой личности въ смыслѣ наиболѣе высокихъ проявленій нашей психики. Для насъ важно, конечно, прослѣдить процессъ развитія личности, начиная съ самыхъ раннихъ стадій жизни и указать здѣсь огромную роль этихъ болѣе элементарныхъ процессовъ нашей психики въ созданіи и наиболѣе сложныхъ и глубокихъ процессовъ, которые являются уже достояніемъ болѣе высокихъ сферъ психическаго развитія. Какъ я уже упоминалъ, намъ здѣсь придется руководиться главнымъ образомъ методомъ объективнаго изслѣдованія, когда передъ нами выступаетъ возможность изслѣдованія извѣстныхъ психическихъ состояній при помощи методовъ внѣшняго наблюденія и эксперимента. Но, съ другой стороны, во всѣхъ этихъ случаяхъ, конечно, мы постоянно соприкасаемся и съ методомъ внутренняго наблюденія или самонаблюденія, такъ какъ безъ этого метода мы не можемъ перейти къ самому опредѣленію тѣхъ психическихъ состояній, которыя должны быть предметомъ нашего

анализа. Наша ближайшая задача и заключается въ томъ, чтобы указать, что же представляютъ изъ себя эти состоянія съ точки зрѣнія такого объективнаго психическаго изслѣдованія, естественно дополняемаго методомъ внутренняго наблюденія или самонаблюденія, и какимъ образомъ, далѣе, мы можемъ подойти къ изученію этихъ явленій, причемъ въ данномъ случаѣ для насъ важны результаты этого аналитическаго изслѣдованія, когда здѣсь мы въ концѣ-концовъ на почвѣ такого анализа пытаемся составить себѣ опредѣленное представленіе о личности, какъ совокупности наиболѣе цѣнныхъ сторонъ духовной природы человѣка. Я постараюсь уяснить эти попытки аналитическаго изслѣдованія основныхъ душевныхъ процессовъ и затѣмъ показать значеніе этого анализа для педагогики и дидактики. Для этого мнѣ необходимо остановиться на краткомъ разсмотрѣніи болѣе элементарныхъ психическихъ процессовъ, которые имѣютъ непосредственное отношеніе къ нашей познавательной дѣятельности и которые въ то же время являются важными и въ цѣляхъ изученія эмоціональной сферы и нашей активности.

Передъ нами уже съ самыхъ древнѣйшихъ временъ имѣются попытки свести все разнообразіе душевныхъ процессовъ къ извѣстнымъ классамъ или категоріямъ. Эти попытки очень хорошо извѣстны, чтобы останавливаться на нихъ слишкомъ подробно. Я имѣю въ виду существующую до нашихъ дней классификацію душевныхъ состояній, какъ состояній интеллектуальныхъ - умственныхъ, или эмоціональныхъ, т.е. связанныхъ съ жизнью чувства, или, наконецъ, состояній, связанныхъ съ обнаруженіемъ нашей

активности, состояній волевыхъ. Я думаю, что вы хорошо знаете, что если встать на точку зрѣнія историко-психологическую, то мы увидимъ еще въ античномъ мірѣ выдвиганіе на первый планъ именно состояній такъ наз. умственныхъ или интеллектуальныхъ, которымъ придавалось исключительное значеніе. Въ античной философіи и психологіи именно разуму - въ широкомъ и узкомъ смыслѣ этого слова приписывалась исключительная роль, а потому психологія и даже этика древнихъ мыслителей носитъ по преимуществу такой интеллектуалистическій характеръ. Съ другой стороны, вы знаете, что уже въ новое время, главнымъ образомъ въ 18 вѣкѣ, стала выдвигаться на первое мѣсто жизнь чувства, и если чувству придавалось и раньше извѣстное значеніе въ чисто практической жизни, то съ точки зрѣнія теоретической анализъ этой сферы нашей психики получилъ болѣе полное научное признаніе уже гораздо позже, именно во второй половинѣ 18 столѣтія. Наконецъ, въ еще болѣе позднее время, именно въ 19 вѣкѣ, и главнымъ образомъ во второй его половинѣ, мы видимъ подчеркиваніе исключительной важности третьей стороны нашей психики, именно нашей активности или нашей воли, поскольку эта сторона разсматривается, какъ основная изначальная сфера нашей психики, и поскольку нашъ интеллектъ и наши эмоціи разсматриваются, какъ своеобразное порожденіе этой первоначальной стихійной силы нашего духа. Но указаніе на эту классификацію душевныхъ состояній, классификацію, которая всѣмъ такъ хорошо извѣстна, должно сопровождаться также неизбѣжной оговоркой, которая, можетъ быть, для всѣхъ также уже очень яс-

на. Я имѣю въ виду то обстоятельство, что классификація, какъ всякій анализъ душевной жизни, является въ извѣстномъ смыслѣ искусственной - именно въ томъ отношеніи, что на самомъ дѣлѣ въ нашихъ непосредственныхъ психическихъ переживаніяхъ мы встрѣчаемся съ чѣмъ то цѣльнымъ, неразложимымъ, и если мы пытаемся произвести этотъ анализъ, то дѣлаемъ это искусственно въ цѣляхъ болѣе глубокаго проникновенія въ сущность изслѣдуемыхъ явленій. Съ другой стороны, этотъ анализъ показываетъ намъ также, что въ дѣйствительности нѣтъ такого состоянія, которое или было бы исключительно интеллектуальнымъ, или которое заключало бы въ себѣ только одно чувство, или которое было бы только проявленіемъ активности. Въ дѣйствительности при разсмотрѣніи психическихъ переживаній, какъ конкретныхъ состояній, мы видимъ здѣсь взаимодѣйствіе всѣхъ этихъ элементовъ, и интеллектуальныхъ, и эмоціональныхъ, и волевыхъ. Поэтому намъ и важно выяснить, какая связь заключается между этими сторонами душевной жизни, и указать значеніе этого факта для педагогики. Если мы возьмемъ интеллектуальные процессы,- будутъ ли это болѣе элементарные акты, напр., ощущенія, воспріятія, представленія, или же болѣе сложные - сужденія, умозаключенія, - при анализѣ этихъ актовъ мы всегда можемъ найти въ нихъ и элементъ чувства и элементъ активности. Что касается элемента чувства, то присутствіе его обнаруживается во многихъ ощущеніяхъ, когда ощущеніе характеризуется опредѣленнымъ эмоціональнымъ тономъ, т.е. является пріятнымъ или непріятнымъ. То же самое можно сказать и о представлені-

ях, такъ какъ многія представленія возникаютъ на почвѣ извѣстнаго чувства; съ другой стороны, представленія часто влекутъ за собою ту или другую эмоцію, такъ что тѣсная связь ихъ съ чувствомъ несомнѣнна. То же самое приложимо и къ высшимъ формамъ нашей интеллектуальной жизни,- сужденіямъ и умозаключеніямъ, когда въ основѣ этихъ процессовъ часто наблюдаются эмоціональныя тенденціи или же въ результатѣ ихъ вызывается извѣстное чувство - удовлетворенія или неудовлетворенія. Тутъ же нужно сказать, что всѣ эти интеллектуальныя состоянія заключаютъ въ себѣ элементъ активности, извѣстное напряженіе воли, поскольку этотъ элементъ является необходимымъ для самаго акта ощущенія, воспріятія, такъ какъ вѣдь не всѣ раздраженія доходятъ до нашего сознанія, и для того, чтобы они явились достояніемъ сознанія, необходимо извѣстное напряженіе вниманія, сосредоточенность, т.е. своеобразная активность. Это состояніе напряженности, извѣстнаго рода усиліе, является очень часто необходимымъ составнымъ элементомъ и болѣе высшихъ формъ умственной дѣятельности, т.е. сужденій, умозаключеній. Если мы теперь возьмемъ эмоціональную сферу, то здѣсь передъ нами обнаружится присутствіе и элемента познавательнаго, и элемента активнаго, т.е. жизнь чувства предполагаетъ тѣсную связь съ жизнью ума и жизнью воли. Дѣйствительно, многія чувствованія возникаютъ на почвѣ извѣстныхъ представленій, и этимъ послѣднимъ принадлежитъ особенно значительная роль при возникновеніи наиболѣе сложныхъ эмоцій, напр., эстетическаго чувства, религіознаго и т.п. Здѣсь мы

можемъ констатировать и элементъ активности, прежде всего въ томъ смыслѣ, что всякое чувство ищетъ для себя конкретнаго выраженія. Чувство не является какимъ-нибудь абстрактнымъ состояніемъ, но связано съ извѣстными внѣшними обнаруженіями. Оно находитъ свое конкретное воплощеніе въ дѣйствіяхъ или поступкахъ. Такимъ образомъ, здѣсь связь чувства съ активностью несомнѣнна. Если мы обратимъ вниманіе на жизнь воли, на активность въ собственномъ смыслѣ, поскольку эта активность выражается въ различнаго рода движеніяхъ, актахъ, поступкахъ и т.д., то всѣ эти явленія указываютъ на тѣсную связь ихъ съ нашими представленіями, такъ какъ наша сознательная дѣятельность предполагаетъ извѣстные мотивы, которые могутъ быть предметомъ оцѣнки, выбора, слѣдовательно, здѣсь участвуетъ нашъ интеллектъ. Затѣмъ, многія изъ нашихъ дѣйствій имѣютъ въ своей основѣ очень сильный стимулъ въ видѣ чувства, когда мы стремимся къ извѣстной дѣятельности, представляя себѣ тѣ пріятные результаты, которые получаются въ случаѣ осуществленія этой дѣятельности, или же, наоборотъ, воздерживаемся отъ извѣстной дѣятельности, ясно представляя себѣ всѣ нежелательныя послѣдствія ея. Такимъ образомъ, здѣсь присутствуетъ и интеллектъ - въ видѣ представленія извѣстнаго рода, но, съ другой стороны, здѣсь, несомнѣнно, больше элемента чувства, такъ какъ часто это чувство и является рѣшающимъ стимуломъ нашей дѣятельности въ ту или другую сторону. Все это указываетъ на то, что въ каждомъ нашемъ душевномъ состояніи мы можемъ констатировать присутствіе всѣхъ трехъ

основныхъ элементовъ нашей психики. Поэтому и нельзя, конечно, раздѣлять наши душевныя состоянія на какія то совершенно самостоятельныя области, нельзя раскалывать нашу психику на такія отдѣльныя части. Наоборотъ, необходимо представлять психическіе процессы, какъ нѣчто цѣльное, нераздѣльное, гдѣ находятся въ постоянномъ взаимодѣйствіи основные элементы нашей душевной жизни. Это обстоятельство, несомнѣнно, имѣетъ большое значеніе съ точки зрѣнія педагогики, именно въ томъ смыслѣ, что при воспитаніи опредѣленной душевной дѣятельности необходимо затрагивать и другіе душевные процессы, которые, повидимому, относятся къ совершенно инымъ сферамъ, т.е. если идетъ рѣчь о воспитаніи умственномъ, о развитіи интеллекта, объ образованіи, о сообщеніи извѣстнаго рода свѣдѣній, то здѣсь необходимо привлекать и элементъ чувства, потому что чувство является очень важнымъ факторомъ въ процессѣ развитія ума. Дѣйствительно, мы видимъ, что въ процессѣ усвоенія знаній принадлежитъ громадная роль тому, что мы называемъ интересомъ, а вѣдь состояніе интереса съ психологической стороны именно указываетъ на присутствіе чувства. Равнымъ образомъ, при образованіи ума важно привлекать и элементъ активности или воли, что выражается въ присутствіи вниманія, въ напряженности этой дѣятельности, когда вниманіе носитъ сознательный или произвольный характеръ. Съ другой стороны, активность можетъ проявляться здѣсь еще въ болѣе высшей формѣ, когда предполагается общая напряженность, сосредоточенность, устремленіе всѣхъ своихъ психическихъ силъ на опре-

дѣленный предметъ, когда идетъ рѣчь о наивысшей концентраціи духа. То же самое можно сказать и относительно воспитанія эмоцій и воспитанія воли. Хотя эмоція оттѣняетъ присутствіе чувства, т.е. состояніе пріятности или непріятности, но тѣмъ не менѣе, какъ я уже сказалъ, самое возникновеніе эмоцій находится въ тѣсной связи съ представленіями (а также понятіями) и съ волей. Поэтому намъ приходится постоянно прибѣгать къ интеллектуальной дѣятельности, когда, напр., мы, желая возбудить извѣстную эмоцію - моральную, эстетическую, религіозную, естественно направляемъ вниманіе на тѣ основныя идеи, которыя связаны съ понятіемъ нравственнаго долга, съ концепціей прекраснаго, съ понятіемъ Высшаго Существа, безграничной силы, съ представленіемъ нашей собственной ограниченности и т.д. Слѣдовательно, для пробужденія эмоцій приходится постоянно прибѣгать къ интеллекту, а равнымъ образомъ ихъ укрѣпленіе предполагаетъ обращеніе къ активности, такъ какъ проявленіе эмоціи связано съ извѣстными внѣшними обнаруженіями. То же самое можно сказать, какъ я уже замѣчалъ, и относительно воспитанія активности, ибо и въ оцѣнкѣ стимуловъ дѣятельности и въ самомъ ихъ обнаруженіи предполагается постоянное участіе элементовъ интеллектуальныхъ и эмоціональныхъ. Итакъ, съ педагогической точки зрѣнія мы видимъ необходимость затрагиванія всѣхъ сторонъ психики при воспитаніи опредѣленной сферы. Но здѣсь необходимо предостеречь отъ одной крайности, которая нерѣдко встрѣчается въ педагогической практикѣ и которая находитъ себѣ оправданіе въ такъ наз. прин-

ципѣ воспитывающаго обученія, когда думаютъ, что весь процессъ обученія долженъ быть построенъ такъ, чтобы онъ въ то же время преслѣдовалъ цѣли воспитанія, имѣлъ всегда въ виду созданіе опредѣленныхъ эмоцій и развитіе активности. Такая точка зрѣнія была бы несомнѣнно односторонней, потому что здѣсь предполагалось бы совершенно равномѣрное участіе, при воспитаніи каждой душевной дѣятельности, всѣхъ сторонъ нашей психики, но въ дѣйствительности, этого, конечно, быть не можетъ, и если мы при воспитаніи ума, при образованіи, должны затрагивать и чувство и волю, то работа интеллекта должна выступать въ этомъ случаѣ на первый планъ и должна носить болѣе интенсивный характеръ. Если бы мы игнорировали это обстоятельство и если бы мы постоянно преслѣдовали эту цѣль воспитывающаго обученія, т.е. въ обученіи считали бы цѣннымъ только то, что является цѣннымъ для всѣхъ сторонъ психики, то, конечно, многое, важное съ точки зрѣнія развитія собственно интеллекта, могло бы ускользать, и тѣмъ самымъ понижался бы самый образовательный идеалъ, и, можетъ быть, знанія, цѣнныя сами по себѣ, устранялись бы только потому, что онѣ не вліяютъ воспитывающимъ образомъ на чувство или волю. Я хочу сказать, что подчеркивая этотъ фактъ тѣсной связи всѣхъ душевныхъ дѣятельностей и отмѣчая положительное значеніе этого факта, мы все-таки должны помнить, что нельзя ставить дѣло воспитанія такъ, чтобы при воспитаніи опредѣленной сферы непремѣнно въ т а к о й ж е с т е п е н и затрагивались в с ѣ стороны душевной жизни. Поэтому намъ неизбѣжно

придется выдвигать на первый планъ при образованіи интеллектъ, при воспитаніи чувства - эмоціи, при воспитаніи активности - волю.

ПОНЯТІЕ ОБЪ ОЩУЩЕНІЯХЪ. ОРГАНИЧЕСКІЯ ОЩУЩЕНІЯ И ИХЪ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНІЕ.

Послѣ общихъ замѣчаній относительно тѣсной связи основныхъ душевныхъ дѣятельностей и относительно того, какое значеніе этотъ фактъ имѣетъ въ глазахъ воспитателя, я долженъ теперь обратиться къ характеристикѣ основныхъ душевныхъ проявленій. Обыкновенно психологія главное вниманіе сосредоточиваетъ на анализѣ интеллектуальной жизни, поскольку эта интеллектуальная жизнь проявляется въ такихъ процессахъ, какъ ощущенія и воспріятія, представленія (въ видѣ памяти и воображенія), наконецъ, мышленіе (въ видѣ дѣятельности образованія понятій, сужденій, умозаключеній). Эта часть психологіи является наиболѣе разработанной, но я этой сферѣ душевной жизни въ своемъ изложеніи думаю удѣлить гораздо меньше вниманія, тѣмъ болѣе, что свѣдѣнія о ней можно пріобрѣсти при помощи разнообразныхъ сочиненій, которыя имѣются и на русскомъ языкѣ. Въ своемъ дальнѣйшемъ изложеніи я займусь, главнымъ образомъ, анализомъ жизни чувства и воли. Я сдѣлаю это съ одной стороны потому, что эти вопросы меньше разработаны въ психологіи, и, слѣдовательно, гораздо важнѣе сдѣлать ихъ предметомъ обсужденія здѣсь. Съ другой стороны, эти именно душевныя дѣя-

дѣятельности, т.е. чувство и воля, являются наиболѣе цѣнными съ точки зрѣнія воспитанія, такъ какъ именно эти сферы затрагиваются, главнымъ образомъ, въ процессѣ воспитательнаго воздѣйствія въ широкомъ смыслѣ. Что же касается развитія ума, образованія, то здѣсь рѣчь идетъ , кромѣ вопроса о развитіи интеллектуальныхъ функцій вообще, главнымъ образомъ, о сообщеніи или пріобрѣтеніи знаній, что, несомнѣнно, является гораздо болѣе легкимъ дѣломъ, нежели воспитаніе въ болѣе широкомъ смыслѣ, т.е. культура эмоцій и воли. Но прежде чѣмъ переходить къ анализу эмоціональной жизни и характеристикѣ волевой дѣятельности, я долженъ все-таки на нѣкоторое время задержать ваше вниманіе на краткой характеристикѣ ощущеній, именно тѣхъ ощущеній, которыя имѣютъ преимущественное значеніе для эмоціональной сферы. Послѣ этого я постараюсь охарактеризовать ту дѣятельность, которая имѣетъ значеніе въ отношеніи всѣхъ сторонъ нашей психики и которая по своей природѣ является очень сложной, включая въ себя и элементъ чувства и элементъ воли. Я разумѣю дѣятельность вниманія.

Что касается интеллектуальной дѣятельности, то ея низшей формой считается, какъ вамъ извѣстно, ощущеніе. Съ психологической стороны этотъ процессъ, хотя онъ намъ непосредственно извѣстенъ, опредѣляется очень трудно, потому что невозможно вполнѣ изолировать ощущеніе отъ предшествующихъ и сопутствующихъ душевныхъ переживаній. Ощущенія возникаютъ въ связи съ воздѣйствіемъ извѣстнаго рода раздраженій на нашъ организмъ или на разные органы нашего тѣла, даже въ связи съ тѣми раз-

драженіями, которыя имѣютъ мѣсто внутри нашего организма, въ разнаго рода чисто органическихъ функціяхъ. Хотя ощущеніе, съ точки зрѣнія научнаго анализа, является сложнымъ процессомъ, когда здѣсь имѣются въ виду источники раздраженія въ видѣ предметовъ, находящихся внѣ насъ, затѣмъ извѣстная среда, опредѣленные органы чувствъ, ихъ опредѣленная анатомо-физіологическая организація - въ видѣ строенія самихъ органовъ проводящихъ путей, центровъ мозга и т.д.,- но съ точки зрѣнія непосредственнаго переживанія оно представляется состояніемъ простымъ, неразложимымъ и цѣльнымъ. Когда, напр., мы ясно различаемъ зрительныя и слуховыя ощущенія или опредѣленныя ощущенія зрѣнія, напр., ощущеніе свѣта, цвѣта, то это различіе мы испытываемъ какъ нѣчто непосредственно извѣстное, какъ нѣчто цѣльное и нераздѣльное въ нашемъ сознаніи, какъ нѣчто качественно вполнѣ своеобразное. Эти особенности ощущеній были преимущественно оттѣнены уже не разъ упоминавшимся американскимъ психологомъ Джемсомъ. Конечно, мы можемъ анализировать ощущенія съ точки зрѣнія ихъ происхожденія, и въ этомъ отношеніи мы встрѣчаемся съ классификаціей ощущеній на почвѣ различія тѣхъ аппаратовъ, при помощи которыхъ воспринимаются раздраженія. Я разумѣю здѣсь, прежде всего, ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ, когда имѣются въ виду опредѣленные органы, которые воспринимаютъ извѣстныя раздраженія въ опредѣленной средѣ. Эти ощущенія, какъ вамъ хорошо извѣстно, имѣютъ громадное значеніе для нашей познавательной дѣятельности, а также и для другихъ сферъ нашей душевной жиз-

ни, нашихъ эмоцій и активности, потому что всѣ эти сферы нашей психики имѣютъ свое обнаруженіе въ связи съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ. Но въ ближайшемъ будущемъ я задержу ваше вниманіе на краткомъ разсмотрѣніи другого рода ощущеній, которыя называются органическими ощущеніями и которыя связаны съ дѣятельностью разнообразныхъ органическихъ системъ, тѣхъ системъ, которыя являются необходимыми для самаго сохраненія или поддержанія существованія человѣческаго организма. Я останавливаюсь на тѣхъ ощущеніяхъ потому, что онѣ имѣютъ преимущественное значеніе при анализѣ эмоціональной жизни, и намъ придется съ ними встрѣтиться при выясненіи самой природы эмоцій. Органическія ощущенія связаны съ цѣлымъ рядомъ органическихъ процессовъ: съ системами дыханія, кровообращенія, пищеваренія, съ разнаго рода выдѣленіями или работою железъ. Затѣмъ, сюда же относятся ощущенія, связанныя съ нашими мускулами и нервами, т.е. съ внутренними процессами, которые имѣютъ мѣсто въ этихъ органахъ. Что касается ощущеній, связанныхъ съ процессомъ дыханія, то здѣсь можно указать на явленія легкаго, свободнаго дыханія, или на явленіе затрудненнаго дыханія, удушья. Сюда же относится ощущеніе кашля, такъ какъ здѣсь также предполагается затрагиваніе системы дыханія. Далѣе, къ органическимъ же ощущеніямъ относится цѣлый рядъ ощущеній, связанныхъ съ процессами кровообращенія, съ дѣятельностью сердца, т.е. ощущенія правильнаго, нормальнаго сердцебіенія, или наоборотъ, ускореннаго, или нѣсколько задержаннаго сердцебіенія. Здѣсь же должны быть упомянуты ощу-

щенія, связанныя съ задержкой кровообращенія, какъ напр., ощущеніе покалыванія или ощущеніе „мурашекъ" при сдавливаніи извѣстныхъ кровоносныхъ сосудовъ. Сюда же относятся ощущенія, связанныя съ повышеніемъ температуры организма, ощущенія жара или озноба, когда идетъ рѣчь именно объ измѣненіяхъ кровообращенія, а не о тѣхъ внѣшнихъ ощущеніяхъ, которыя получаются при помощи нашей кожи въ связи съ измѣненіями въ окружающей атмосферѣ. Какъ вамъ извѣстно, явленія озноба или жара не предполагаютъ температурныхъ измѣненій внѣ насъ можно въ жаркой комнатѣ испытывать ощущеніе озноба, и, наоборотъ, можно въ холодной комнатѣ чувствовать жаръ. Такимъ образомъ, здѣсь причина лежитъ во внутреннихъ процессахъ, въ измѣненіи кровообращенія, въ связи съ повышеніемъ внутренней температуры. Далѣе идутъ ощущенія, связанныя съ процессами пищеваренія, когда здѣсь разумѣются ощущенія голода, жажды, тошноты, и тѣ ощущенія, которыя появляются въ результатѣ удовлетворенія этого рода потребностей. Эти ощущенія частично локализуются въ извѣстныхъ органахъ, т.е. напр., ощущеніе голода больше связано съ желудкомъ, ощущеніе жажды - съ глоткой, ощущеніе тошноты - съ пищеводомъ; послѣднее ощущеніе часто связано, кромѣ того, съ дѣятельностью органовъ вкуса, обонянія. Затѣмъ можно указать на органическія ощущенія, связанныя съ функціонированіемъ разнаго рода железъ, каковы, напр., железы сексуальныя и др. Далѣе передъ нами цѣлый рядъ своеобразныхъ органическихъ ощущеній, связанныхъ съ здоровымъ или болѣзненнымъ состояніемъ нашихъ мускуловъ, когда

здѣсь предполагается состояніе общаго здоровья, бодрости, или состояніе утомленности, какъ бы разбитости, что объясняется истощеніемъ именно мускульной энергіи, измѣненіями внутри самихъ мускуловъ. Здѣсь же можно назвать ощущенія, связанныя съ дѣятельностью нашихъ сухожилій, напр., ощущенія при сгибаніи членовъ тѣла, когда, слѣдовательно, затрагивается дѣятельность не только мускуловъ, но и сухожилій, связывающихъ кости. Затѣмъ можно указать на цѣлый рядъ явленій, которыя обязаны своимъ происхожденіемъ процессамъ уже въ самыхъ нашихъ нервахъ. Я разумѣю здѣсь разнаго рода болѣзненныя ощущенія, невральгическія боли, судороги, спазмы и т.д., каковыя явленія связаны съ дѣятельностью мускульной и нервной системъ, часто свидѣтельствуя объ извѣстныхъ болѣзненныхъ разстройствахъ. Наконецъ, здѣсь можно назвать своеобразныя ощущенія, которыя обязаны своимъ происхожденіемъ воздѣйствію на насъ электричества, будетъ ли это атмосферное электричество, въ широкомъ смыслѣ, или электричество, которое получается при помощи электрической машины, или электричество въ видѣ гальваническаго тока, - всѣ такого рода раздраженія оказываютъ воздѣйствіе на нашъ организмъ, вызываютъ своеобразныя измѣненія въ различныхъ органическихъ системахъ, не ограничиваясь воздѣйствіемъ на периферическія части нашего организма.

Для насъ теперь важно выяснить, какое значеніе имѣютъ всѣ эти ощущенія въ общей экономіи нашей жизни, и каково должно быть отношеніе къ нимъ со стороны воспитателя. Что

касается значенія органическихъ ощущеній въ общей экономіи нашей жизни, то эти ощущенія, конечно, играютъ сравнительно небольшую роль въ нашей познавательной дѣятельности, въ смыслѣ расширенія нашихъ знаній о внѣшней природѣ, гдѣ главная роль принадлежитъ ощущеніямъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Если мы при помощи органическихъ ощущеній и познаемъ что нибудь, то, прежде всего, - наше тѣло, притомъ не столько въ здоровомъ, сколько въ болѣзненномъ состояніи, когда то или другое болѣзненное разстройство даетъ знать о себѣ извѣстными болѣзненными ощущеніями. Но эти знанія носятъ очень субъективный характеръ, и имъ нельзя придавать никакого рѣшающаго значенія. Такъ, напр., мы можемъ часто наблюдать, что мы какъ бы испытываемъ разстройство извѣстнаго органа, имѣемъ извѣстное болевое ощущеніе, а между тѣмъ при болѣе объективномъ изслѣдованіи оказывается, что этого разстройства нѣтъ. Это объясняется тѣмъ, что органическія ощущенія съ трудомъ относятся къ опредѣленнымъ органамъ или частямъ нашего тѣла, и вообще ихъ отличительными чертами являются нѣкоторая смѣшанность, нераздѣльность, спутанность или смутность, трудность локализированія. Вслѣдствіе этихъ своихъ особенностей эти ощущенія не могутъ дать намъ точныхъ свѣдѣній не только о постороннихъ для насъ предметахъ, но даже и о нашемъ тѣлѣ, а потому необходимо для опредѣленія настоящаго состоянія нашего организма, какъ я уже упоминалъ, болѣе объективное изслѣдованіе. Но въ то же время эти ощущенія имѣютъ громадное значеніе въ отношеніи эмоціональной сферы, въ отношеніи жизни чувства, когда на почвѣ этого рода ощущеній слагается то, что мы называ-

емъ самочувствіемъ, обусловливаемымъ общимъ состояніемъ здоровья или болѣзненности, бодростью или утомленностью. Это самочувствіе имѣетъ въ основѣ разнообразныя органическія ощущенія, которыя сливаются въ одно цѣлое и въ общей суммѣ составляютъ тотъ основной фондъ, который именуется нашимъ настроеніемъ въ широкомъ смыслѣ слова. Далѣе, эти ощущенія имѣютъ большое значеніе при нашихъ болѣзненныхъ разстройствахъ, когда эти разстройства познаются, прежде всего, при помощи органическихъ ощущеній, хотя, какъ я уже говорилъ, порою эти данныя являются недостаточными для того, чтобы окончательно опредѣлить степень или мѣсто болѣзненнаго процесса. Въ частности, что касается дѣтей, то тамъ вліяніе этого рода ощущеній особенно сильно, когда на почвѣ этихъ органическихъ ощущеній складывается общее самочувствіе ребенка, когда, въ связи съ этими ощущеніями, возникаетъ цѣлый рядъ явленій въ сферѣ дѣтской жизни, разнаго рода капризы, прихоти, причуды и т.п., когда, слѣдовательно, въ основѣ иногда очень загадочныхъ, мало понятныхъ явленій, въ концѣ-концовъ, лежитъ то или другое разстройство въ области органической дѣятельности. Все это подчеркиваетъ большое значеніе этого рода ощущеній для педагогики, хотя, конечно, этими ощущеніями едва ли можно пользоваться, какъ положительнымъ стимуломъ въ процессѣ воспитательнаго воздѣйствія. Правда, попытки такого пользованія можно иногда наблюдать, когда, напр., пользуются чувствомъ голода, какъ воспитательнымъ средствомъ - въ видѣ лишенія пищи за какой-либо проступокъ. Но, конечно, это является совер-

менно неправильнымъ съ точки зрѣнія раціональной педагогики, такъ какъ эта мѣра воздѣйствія оказываетъ часто разрушительное вліяніе на организмъ. Но эти ощущенія могутъ имѣть цѣнность въ глазахъ воспитателя съ другой стороны. Именно, прежде всего, они могутъ свидѣтельствовать о томъ или другомъ болѣзненномъ разстройствѣ, которое имѣетъ мѣсто въ дѣтскомъ организмѣ. Такимъ образомъ, многія отрицательныя съ точки зрѣнія педагога явленія, на которыя я уже указывалъ, разнаго рода капризы своимъ происхожденіемъ могутъ быть обязаны этимъ ощущеніямъ, часто связаннымъ съ извѣстными патологическими процессами. Слѣдовательно, эти ощущенія могутъ проливать свѣтъ на разнаго рода явленія изъ области дѣтской жизни, важныя въ глазахъ воспитателя. Задача воспитателя можетъ заключаться въ томъ, чтобы по возможности устранить эти ощущенія, разъ они носятъ такой нежелательный, патологическій характеръ, чтобы такимъ образомъ укрѣпить организмъ, дать ему возможность болѣе свободно и сильно функціонировать, ослабивъ роль всѣхъ этихъ разстраивающихъ факторовъ. Наконецъ, эти ощущенія могутъ имѣть значеніе для воспитателя и съ другой стороны, а именно, когда является возможность воздѣйствовать на эти ощущенія въ интересахъ закаливанія дѣтскаго организма. Я разумѣю здѣсь пріученіе организма къ разнаго рода непріятнымъ ощущеніямъ, въ связи съ измѣненіями температуры или въ связи съ различнаго рода измѣненіями въ системѣ пищеваренія, когда здѣсь предполагается, напр., выработка привычки къ пищѣ, являющейся, можетъ быть, и не особенно пріятной, но по-

лезной. Затѣмъ, можно имѣть въ виду разнаго рода ограниченія или подавленія этихъ ощущеній, что можетъ служить проявленіемъ своеобразнаго самообладанія, которое можетъ развиваться въ такой элементарной формѣ въ раннемъ дѣтствѣ, напр., въ видѣ подавленія, на короткое время, чувства голода или жажды. Такого рода подавленіе можетъ служить первымъ фундаментомъ къ развитію извѣстнаго самообладанія, выдержки, выносливости, когда человѣкъ является какъ бы господиномъ своего организма. Это своеобразное закаливаніе, носящее моральную окраску, возможно, отчасти, и въ первые годы жизни ребенка, когда, съ одной стороны, здѣсь уже дѣйствительно возможно извѣстное проявленіе духа и когда, съ другой стороны, такого рода отдаленіе удовлетворенія этихъ элементарныхъ потребностей не можетъ оказывать никакихъ вредныхъ результатовъ, а между тѣмъ на почвѣ этого рода воздѣйствія можетъ развиваться свобода въ отношеніи своего организма, въ отношеніи своихъ органическихъ функцій, и могутъ закладываться такія душевныя свойства, которыя являются цѣнными впослѣдствіи при выработкѣ настоящей силы или крѣпости воли. Съ этой точки зрѣнія, эти ощущенія могутъ имѣть положительное значеніе, хотя утилизація этихъ ощущеній въ моральныхъ цѣляхъ должна происходить съ большой осторожностью, главнымъ образомъ, на порогѣ школьной жизни и позднѣе, когда здѣсь дѣйствительно возможно уже самообладаніе, хотя болѣе элементарное проявленіе такого закаливанія можетъ имѣть мѣсто и нѣсколько ранѣе. Поэтому здѣсь нежелательно, конечно, уклоненіе въ крайности,

которое можетъ повести къ совершенно отрицательнымъ результатамъ въ отношеніи нормальнаго развитія дѣтскаго организма.

ОЩУЩЕНІЯ ОРГАНОВЪ ВНѢШНИХЪ ЧУВСТВЪ И ИХЪ ЗНАЧЕНІЕ ВЪ ОБЩЕМЪ СТРОѢ НАШЕЙ ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ.

Я долженъ бы теперь обратить ваше вниманіе на анализъ ощущеній органовъ внѣшнихъ чувствъ, которыя имѣютъ такое большое значеніе въ отношеніи самыхъ различныхъ сторонъ нашей психики. Но я сейчасъ не буду долго останавливаться на этомъ вопросѣ и, можетъ быть, если будетъ время, вернусь къ нему въ концѣ года. Я въ данный моментъ особенно подробно не останавливаюсь на анализѣ ощущеній органовъ внѣшнихъ чувствъ, между прочимъ, потому, что, несмотря на ихъ громадное значеніе для психическаго развитія, роль воспитанія въ отношеніи ихъ очень не велика, потому что всѣ эти ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ развиваются вполнѣ естественно, въ зависимости отъ природныхъ задатковъ, на почвѣ уже извѣстной анатомо-физіологической организаціи. Такимъ образомъ, вмѣшательство воспитателя здѣсь можетъ заключаться только въ охраненіи этихъ органовъ отъ вреднаго вліянія, или въ томъ, чтобы доставлять необходимый матеріалъ для упражненія этихъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Но, я думаю, что гораздо важнѣе выяснить громадное значеніе этихъ ощущеній органовъ внѣшнихъ чувствъ для всѣхъ сторонъ нашей психики, и я скажу нѣсколько словъ объ этомъ, а также укажу на то, въ чемъ выражается въ

современной педагогикѣ намѣренное вмѣшательство въ процессъ развитія органовъ внѣшнихъ чувствъ; затѣмъ отмѣчу, какое значеніе этотъ фактъ первичности ощущеній нашей душевной жизни имѣетъ для педагогики и, въ частности, для дидактики. Что касается перваго вопроса,- о томъ, какое значеніе наши ощущенія имѣютъ для другихъ сторонъ нашей душевной жизни, для чувства и воли, а также для болѣе высокихъ сферъ интеллектуальной дѣятельности, то выяснять это очень подробно нѣтъ нужды, такъ какъ это предполагается вамъ хорошо извѣстнымъ. Ощущенія, представляя собою элементарное проявленіе нашей интеллектуальной жизни, въ то же время являются фундаментомъ для другихъ болѣе сложныхъ актовъ умственной дѣятельности, каковы представленія, понятія, сужденія, умозаключенія. Но мы еще должны сказать нѣсколько словъ о процессѣ воспріятія. Этотъ процессъ создается на почвѣ цѣлаго ряда ощущеній органовъ внѣшнихъ чувствъ, когда посредствомъ этого рода ощущеній мы знакомимся съ извѣстнымъ предметомъ съ различныхъ точекъ зрѣнія. Если же мы соединимъ эти ощущенія въ одно цѣлое, то у насъ получается ясное цѣльное представленіе о предметѣ, такъ что впослѣдствіи намъ достаточно познакомиться уже съ одной стороной предмета, чтобы представить его себѣ весь. Такъ, напр., если мы познакомились съ предметомъ посредствомъ нѣсколькихъ органовъ - и зрѣнія, и слуха, и осязанія, то впослѣдствіи стоитъ лишь увидѣть предметъ, чтобы возстановить въ своей памяти и тѣ его свойства, которыя были восприняты при помощи слуха и осязанія, и, такимъ образомъ,

здѣсь постоянно удерживается тѣсная связь съ предшествовавшими ощущеніями, даже съ цѣлымъ рядомъ ощущеній. Намъ важно отмѣтить, что на созданіе представленія, какъ цѣльнаго образа, имѣетъ громадное вліяніе первичный процессъ ощущенія-воспріятія, потому что представленіе предполагаетъ именно всю совокупность извѣстныхъ признаковъ, а всѣ эти признаки имѣютъ свое основаніе въ самомъ актѣ ощущенія и воспріятія, и если воспріятіе носило характеръ смѣшаннй, нераздѣльный, смутный, то все это найдетъ свое отраженіе въ томъ образѣ, который существуетъ, какъ представленіе. Но представленіе существуетъ, прежде всего, какъ конкретный или индивидуальный образъ отдѣльнаго предмета, отдѣльнаго животнаго или растенія и т.д. Но вѣдь въ нашемъ сознаніи мы можемъ предположить существованіе и другихъ, болѣе сложныхъ явленій, такъ наз. родовыхъ образовъ, въ которыхъ мы предполагаемъ сочетаніе основныхъ свойствъ опредѣленнаго класса предметовъ. Такъ, напр. если мы наблюдаемъ цѣлый рядъ отдѣльныхъ людей, то мы можемъ предположить, что у насъ можетъ существовать какъ бы общая схема человѣка, не въ видѣ яснаго образа, но въ формѣ схематическаго изображенія основныхъ свойствъ человѣческой природы. Мы не можемъ категорически утверждать, что такіе родовые образы существуютъ, но намъ постоянно приходится прибѣгать къ этимъ схемамъ, чтобы объединить основныя свойства конкретныхъ индивидуальныхъ предметовъ или явленій. Мы можемъ также предположить существованіе такихъ образовъ и у дѣтей и у животныхъ, когда, напр. мы можемъ допустить, что у животнаго есть

образъ человѣка, поскольку человѣкъ отличается этимъ животнымъ отъ другихъ видовъ живыхъ существъ. То же самое можно сказать и относительно ребенка, когда ребенокъ въ ранней стадіи жизни 1 - 2 года,- можетъ все-таки имѣть образъ человѣка въ томъ смыслѣ, что онъ всегда можетъ отличить человѣка отъ нечеловѣка. У него нѣтъ, конечно, понятія о человѣкѣ въ смыслѣ сочетанія существенныхъ признаковъ въ одно цѣлое и закрѣпленія этого продукта словомъ, но возможно существованіе неопредѣленной схемы, когда ребенокъ быстро соединяетъ признаки наиболѣе яркіе бросающіеся въ глаза, какъ руки, ноги, голову и когда на этой почвѣ отличаетъ человѣка отъ нечеловѣка. Если такіе родовые образы дѣйствительно существуютъ, то они обязаны своимъ происхожденіемъ тѣмъ же ощущеніямъ Но затѣмъ, если мы возьмемъ болѣе сложные продукты нашей умственной дѣятельности, какъ напр., понятія, которыя предполагаютъ уже предварительный анализъ признаковъ и закрѣпленіе совокупности существенныхъ признаковъ извѣстнымъ названіемъ, то здѣсь конечно не можетъ быть и рѣчи о какомъ-нибудь образѣ, но тѣмъ не менѣе и здѣсь принадлежитъ громадное значеніе опять тѣмъ же ощущеніямъ-воспріятіямъ, потому что понятіе образуется на почвѣ анализа признаковъ, когда цѣлый рядъ признаковъ, принадлежащихъ опредѣленному предмету или цѣлой массѣ предметовъ разлагается на признаки существенные и несущественные основные и случайные когда существенные признаки соединяются въ одно цѣлое и закрѣпляются опредѣленнымъ названіемъ, а несущественные и случайные от-

брасываются. Въ этомъ процессѣ наиболѣе важна логически-анализирующая дѣятельность, но здѣсь и ощущеніямъ принадлежитъ громадное значеніе, потому что эти основные признаки и свойства, въ концѣ концовъ, даны въ ощущеніяхъ и воспріятіяхъ и если въ ощущеніяхъ и воспріятіяхъ была извѣстная неясность, смутность, неопредѣленность, какъ бы неразличимость, то всѣ эти отрицательныя черты могутъ появиться и въ самомъ понятіи. Все это я говорю для того, чтобы показать, какое громадное значеніе процессъ ощущеній органовъ внѣшнихъ чувствъ имѣетъ въ отношеніи наиболѣе сложныхъ продуктовъ умственной дѣятельности. Но эта дѣятельность ощущеній имѣетъ большое значеніе и въ отношеніи эмоціональной и волевой сферъ, потому что многія наши эмоціи - и элементарныя, и болѣе сложныя - связаны съ опредѣленными ощущеніями, преимущественно съ ощущеніями зрительными и слуховыми, что болѣе ясно обнаружится при анализѣ опредѣленныхъ проявленій эмоціональной жизни. Что касается нашей активности, то, конечно, эта активность предполагаетъ болѣе сложную природу, и здѣсь, какъ мы уже говорили, принадлежитъ большое значеніе представленіямъ или идеямъ, но тѣмъ не менѣе ощущенія здѣсь часто являются исходнымъ процессомъ. Вѣдь самыя разнообразныя формы нашей дѣятельности, различнаго рода дѣйствія, поступки и т.д. - все это находится въ тѣсной связи съ дѣятельностью ощущеній. Слѣдовательно, все это ведетъ насъ къ тому общему заключенію, что ощущеніямъ, какъ такому изначальному процессу нашей душевной жизни, принадлежитъ громадная роль во всѣхъ сфе-

рахъ нашей психики. Если теперь поднять вопросъ о томъ, какъ же собственно долженъ относиться воспитатель къ развитію этой дѣятельности ощущеній, то, какъ я уже говорилъ, роль воспитателя не можетъ быть здѣсь очень велика, въ виду того, что эти ощущенія развиваются уже на почвѣ извѣстнаго рода природныхъ предрасположеній. Но тѣмъ не менѣе, какъ мы увидимъ впослѣдствіи, все-таки вмѣшательство воспитателя можетъ имѣть мѣсто здѣсь не только въ отрицательной формѣ, т.е. въ видѣ предохраненія органовъ ощущеній отъ разныхъ разрушительныхъ вліяній, и не только въ смыслѣ предоставленія подходящаго матеріала для упражненія этихъ органовъ, но оно можетъ проявляться въ видѣ планомѣрнаго обостренія дѣятельности ощущеній, дѣятельности различенія при помощи органовъ внѣшнихъ чувствъ, напр., зрѣнія, слуха, осязанія или мускульнаго чувства, потому что, какъ показываетъ опытъ, эти чувства, въ начальной стадіи жизни, развиваются довольно медленно. Такъ, тонкія различенія въ сферѣ зрительныхъ воспріятій или въ области слуховыхъ или осязательныхъ ощущеній, развиваются постепенно, и здѣсь имѣетъ громадное значеніе упражненіе, именно упражненіе на почвѣ опредѣленнаго матеріала, напр., опредѣленно окрашенныхъ пластинокъ для обостренія способности различенія цвѣтовъ. Равнымъ образомъ, существуютъ способы упражненій ощущеній слуховыхъ, а также своеобразные пріемы для обостренія осязательно-мускульнаго чувства, имѣющіе мѣсто именно въ занятіяхъ дѣтей дошкольнаго періода. Все это заставляетъ насъ вникнуть, какимъ образомъ въ практикѣ воспи-

танія можно было бы болѣе интенсивно затрагивать различные органы внѣшнихъ чувствъ, чтобы путемъ извѣстнаго воздѣйствія всѣ эти органы достигали наивысшаго развитія, такъ чтобы черезъ нихъ могли получаться наиболѣе цѣнныя воспріятія.

ПЕРВИЧНОСТЬ ОЩУЩЕНІЙ ВЪ ОБЩЕМЪ СТРОѢ ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ И ПРИНЦИПЪ НАГЛЯДНОСТИ.

Теперь мнѣ придется перейти къ выясненію природы одного педагогическаго принципа, который находится въ тѣсной связи съ фактомъ первичности ощущеній въ общемъ строѣ душевной жизни. Я разумѣю здѣсь хорошо извѣстный принципъ наглядности въ области воспитанія и преимущественно въ области обученія, когда предполагается непосредственное ознакомленіе съ явленіемъ или предметомъ, въ противовѣсъ только одному словесному ихъ изображенію или описанію. Этотъ принципъ находитъ для себя основаніе въ томъ психологическомъ фактѣ, что ощущенія и воспріятія являются изначальными актами нашей душевной жизни, что они существуютъ и у дѣтей съ самаго ранняго возраста, и слѣдовательно, все дальнѣйшее содержаніе нашей психической жизни предполагаетъ связь съ этими элементарными актами, а потому ихъ постоянное привлеченіе въ сферу различныхъ болѣе сложныхъ душевныхъ процессовъ оказывается въ высшей степени плодотворнымъ. Этотъ принципъ давно уже получилъ господство въ области педагогики и, въ частности, въ сферѣ дидактики, причемъ сначала онъ былъ установленъ не столько научно-пси-

хологическимъ, сколько непосредственнымъ, интуитивнымъ путемъ, когда непосредственныя наблюденія надъ жизнью дѣтей или надъ жизнью человѣка показали эту первоначальность ощущеній, и когда педагогическій опытъ вскрылъ громадное положительное значеніе примѣненія этого принципа. На особенно видное мѣсто этотъ принципъ былъ выдвинутъ главными представителями новой педагогики. Такъ, эта точка зрѣнія нашла своихъ наиболѣе яркихъ защитниковъ въ лицѣ Коменскаго, Руссо, затѣмъ еще болѣе - въ лицѣ Песталоцци и Фребеля. Коменскій подробно аргументируетъ этотъ принципъ въ своемъ сочиненіи „Великая дидактика", гдѣ спеціальныя главы посвящены характеристикѣ положительныхъ сторонъ нагляднаго обученія, гдѣ этотъ принципъ понимается въ самомъ широкомъ смыслѣ, будучи распространяемъ на самыя различныя области научныхъ знаній. То же самое можно сказать и о Песталоцци, который въ своихъ сочиненіяхъ старался доказать значеніе этого принципа, главнымъ образомъ, въ отношеніи различныхъ дидактическихъ вопросовъ. Затѣмъ мы встрѣчаемся съ этимъ принципомъ также въ своеобразной - не столько психологической, сколько въ философской постановкѣ - - у Фребеля, и, наконецъ, эта же точка зрѣнія очень подробно аргументируется у главнѣйшаго представителя нѣмецкой педагогики - Гербарта. Я не буду здѣсь подробно останавливаться на томъ какъ этотъ принципъ воплощался и проводился каждымъ изъ этихъ крупнѣйшихъ представителей новой педагогики, - я укажу только на то, какое мѣсто имѣетъ принципъ наглядности въ условіяхъ современнаго школьнаго обученія, организованнаго на

началахъ раціональной педагогики. О томъ, что этому принципу придается большое значеніе на раннихъ стадіяхъ обученія, - я думаю, нѣтъ нужды распространяться. Въ особенности въ послѣднее время стараются выяснить громадную роль этого принципа, когда начальныя стадіи обученія стремятся поставить въ связь съ тѣмъ наличнымъ содержаніемъ дѣтской психики, съ которымъ ребенокъ приходитъ въ школу. Мы имѣемъ теперь цѣлый рядъ изслѣдованій, произведенныхъ въ концѣ прошлаго столѣтія и въ первое десятилѣтіе текущаго, изслѣдованій, которыя ставятъ своею задачею опредѣлить содержаніе душевной жизни ребенка въ моментъ поступленія въ школу. Всѣ эти изслѣдованія имѣютъ, несомнѣнно, большое педагогическое значеніе, потому что опредѣленіе этого содержанія является необходимымъ въ качествѣ исходнаго пункта въ процессѣ еще элементарнаго обученія. Эти изслѣдованія показали, что дѣти при поступленіи въ школу нерѣдко не имѣютъ самыхъ элементарныхъ свѣдѣній. Такъ, напр., дѣти, живущія въ условіяхъ бѣдной городской обстановки, не видѣли очень многаго, что вполнѣ доступно сельскому ребенку, и знакомство съ чѣмъ является иногда совершенно неизбѣжнымъ при самыхъ элементарныхъ объясненіяхъ въ начальной школѣ. Независимо отъ этихъ изслѣдованій давно уже въ практикѣ школьной жизни введены такія занятія, которыя извѣстны подъ именемъ предметныхъ уроковъ. Сущность этихъ занятій заключается въ томъ, что дѣти здѣсь знакомятся съ различнаго рода предметами, - или такими, которыхъ они совсѣмъ не видали, или такими, которые они видѣли, но воспринимали очень бѣгло, поверхностно. Въ та-

кого рода упражненіяхъ предметы воспринимаются дѣтьми при помощи разнообразныхъ органовъ внѣшнихъ чувствъ, когда, напр. эти предметы воздѣйствуютъ и на зрѣніе, и на слухъ (если они имѣютъ свойство давать такого рода звуковыя раздраженія), и на осязательно-мускульное чувство, иногда даже на вкусъ, обоняніе и т.п. Но такія занятія состоятъ не только въ ознакомленіи съ этими предметами, но и въ словесномъ изображеніи свойствъ этихъ предметовъ, когда эти свойства обозначаются извѣстными названіями, когда, слѣдовательно, развивается рѣчь ребенка, обогащается запасъ его словъ. Слѣдовательно, въ такого рода занятіяхъ мы встрѣчаемся съ упражненіемъ уже въ развитіи наблюдательности у дѣтей, когда здѣсь происходитъ ознакомленіе дѣтей съ различными предметами при помощи различныхъ органовъ чувствъ, съ разныхъ точекъ зрѣнія, и когда въ связи съ этимъ совершенствуется дѣтская рѣчь. Большое развивающее значеніе такого рода упражненій лежитъ внѣ всякаго сомнѣнія, тѣмъ болѣе, что выработка этого свойства, которое называется наблюдательностью, является дѣломъ очень труднымъ. Съ перваго раза можетъ показаться, что процессъ наблюденія почти совпадаетъ съ процессомъ воспріятія, такъ что если извѣстный предметъ попалъ подъ воздѣйствіе органовъ чувствъ, то будто бы онъ неизбѣжно будетъ изслѣдованъ съ разныхъ сторонъ, такъ что можетъ получиться полное и отчетливое представленіе объ этомъ предметѣ. Однако, болѣе глубокій анализъ показываетъ, что процессъ наблюденія весьма сложенъ,

что здѣсь требуется большая активность, напряженіе вниманія, извѣстное усиліе со стороны наблюдающаго, въ данномъ случаѣ - ребенка, и въ то же время очень значительная активность и со стороны самого педагога. Дѣло въ томъ, что процессъ наблюденія для ребенка представляется труднымъ по очень различнымъ причинамъ, которыя имѣютъ для себя основаніе въ дѣтской психикѣ. Мы видимъ, что этотъ процессъ предполагаетъ знакомство съ предметомъ съ различныхъ сторонъ, когда предметъ воспринимается при помощи различныхъ органовъ внѣшнихъ чувствъ, и между этими воспріятіями устанавливается извѣстная связь. Получить такое полное всестороннее воспріятіе для ребенка является дѣломъ очень нелегкимъ, часто потому, что въ процессѣ воспріятія у ребенка опредѣляющимъ факторомъ является чувство своеобразнаго интереса, которое выдвигаетъ на первый планъ опредѣленную сторону предмета, оставляя въ тѣни остальныя стороны. Поэтому здѣсь необходимо затрагивать такія чувствованія, которыя находились бы въ связи съ качествами, желательными для изслѣдующаго воспріятія, и иногда требуется ослабить эмоцію, хотя бы и доминирующую, но направленную на второстепенныя свойства предмета, благодаря чему ускользаютъ изъ вниманія существенные признаки извѣстнаго объекта. Съ этой точки зрѣнія предполагается возбужденіе уже активнаго вниманія, воздѣйствіе на всю совокупность переживаній, имѣющихъ мѣсто въ душѣ ребенка, когда, такимъ образомъ, могутъ быть захвачены въ процессѣ воспріятія такія свойства предмета или явленія, которыя невольно ускользаютъ отъ ребенка только потому,

что они не затрагиваютъ его чувства. Все это указываетъ на большое значеніе роли самого воспитателя въ этомъ процессѣ развитія наблюдательности. Мы имѣемъ въ послѣднее время цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя ставятъ своею задачею вскрыть значеніе и активную роль не только самого наблюдателя, но и руководителя, имѣющаго большое значеніе въ этомъ процессѣ развитія наблюдательности. Эти изслѣдованія, правда, не могутъ считаться вполнѣ законченными, тѣмъ болѣе, что они ставятъ своею задачей проанализировать не процессъ развитія наблюдательности во всей его сложности, а только актъ наблюденія въ связи съ воспріятіемъ опредѣленныхъ предметовъ, именно картинъ съ опредѣленнымъ сюжетомъ, доступнымъ дѣтскому пониманію. Дѣтямъ предлагали смотрѣть на опредѣленную картину въ теченіе того времени, пока она возбуждала интересъ, чтобы такимъ образомъ прослѣдить, въ теченіе какого времени можетъ получиться извѣстное болѣе или менѣе полное представленіе объ этой картинѣ. Изслѣдованія эти производились, главнымъ образомъ, на Западѣ, и результаты этихъ изслѣдованій изложены въ извѣстномъ сочиненіи Меймана „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ", именно въ третьей части этого сочиненія, гдѣ анализируется процессъ нагляднаго обученія съ точки зрѣнія его психологическаго обоснованія. Что касается этихъ изслѣдованій, то они показали громадное значеніе активности воспитателя въ процессѣ развитія наблюдательности. Прежде всего, изъ опытовъ этого рода открылось, что дѣти, хотя бы они смотрѣли на картину очень долго, не являются все-таки наблюдательными въ настоящемъ смыслѣ сло-

ва, и иногда даже затрудняются понять, повидимому, очень несложный сюжетъ картины. У нихъ при этомъ получается представленіе, далеко не однородное съ тѣмъ, которое можетъ возникнуть у взрослаго человѣка. Такъ, напр., Мейманъ разсказываетъ, что была предложена для разсмотрѣнія картина, изображающая возвращеніе въ семью освобожденнаго отъ военной службы солдата. Родители и молодая жена солдата радостно протягиваютъ руки на-встрѣчу входящему. Несмотря на то, что этотъ сюжетъ могъ быть безъ затрудненія понятъ многими болѣе взрослыми учениками въ томъ смыслѣ, что здѣсь идетъ рѣчь о радостной встрѣчѣ близкаго человѣка, появленіе котораго оказывается пріятной неожиданностью,- однако, дѣти болѣе младшаго возраста совершенно по-своему толковали содержаніе изображеннаго, и даже самое поднятіе рукъ на-встрѣчу объясняли въ томъ смыслѣ, что женщина протигиваетъ руки къ висящей на стѣнѣ картинѣ, желая снять послѣднюю. Это указываетъ на то, что даже не особенно сложные сюжеты являются очень трудными для пониманія ребенка ранняго школьнаго возраста. Если же идетъ рѣчь о болѣе сложныхъ картинахъ, то, разумѣется, здѣсь можетъ быть еще больше ошибочныхъ толкованій, и поэтому нужно воздерживаться отъ той ошибки, которая нерѣдко можетъ встрѣчаться въ наглядномъ обученіи, когда предполагается, что всякая картина, разъ она повѣшена, достигаетъ своей цѣли, и что всегда у ребенка получится приблизительно то же впечатлѣніе, которое получаетъ взрослый человѣкъ. Затѣмъ эти изслѣдованія вскрыли необходимость постоянныхъ бесѣдъ съ учениками, необ-

ходимость разспросовъ и допросовъ учащихся относительно того, что именно они воспринимаютъ, видя извѣстную картину, разсматривая опредѣленный предметъ, ибо только въ этомъ случаѣ выясняются всѣ особенности самой ихъ способности къ наблюденію. Такого рода данныя оттѣнили громадное значеніе элемента активности со стороны воспитателя, когда здѣсь выяснилось, что простого разсматриванія, безъ надлежащихъ толкованій и указаній, совершенно недостаточно, что въ этомъ случаѣ необходимо извѣстнаго рода активное воздѣйствіе, которое можетъ состоять, напримѣръ, въ томъ, что здѣсь, прежде всего, могутъ различаться болѣе элементарныя впечатлѣнія, т.е. можетъ имѣть мѣсто упражненіе даже въ различіи цвѣтовъ, красокъ и т.д. если это изображенное явленіе очень простое, а также возможны и желательны упражненія въ толкованіи болѣе сложныхъ сюжетовъ. Эти упражненія являются совершенно неизбѣжными, въ виду того, что у дѣтей нѣтъ, особенно въ раннемъ возрастѣ, той точности и отчетливости въ воспріятіяхъ, которыя наблюдаются у взрослаго человѣка. Затѣмъ, въ этомъ процессѣ развитія наблюдательности очень важно вмѣшательство воспитателя въ томъ смыслѣ, что здѣсь сознательно обращается вниманіе ребенка на тѣ предметы или явленія, которые могутъ ускользать отъ него, если не будетъ вмѣшательства воспитателя. Здѣсь важно обратить вниманіе ребенка на тѣ стороны, которыя не были имъ замѣчены, но которыя могли бы заинтересовать его и представить впослѣдствіи значительную цѣнность, если только здѣсь будетъ установлена связь между тѣмъ, что уже есть въ

душѣ ребенка, и тѣмъ, что вновь имъ воспринимается. Такимъ образомъ, здѣсь постоянно долженъ имѣть мѣсто принципъ связи новаго со старымъ, принципъ прикрѣпленія новаго матеріала къ уже сложившемуся содержанію психики. Но только, какъ показываютъ эти изслѣдованія, не нужно злоупотреблять этимъ принципомъ, потому что если ограничиваться только имъ, то можетъ явиться рутина, шаблонъ, и вообще не можетъ быть прогресса въ видѣ намѣчанія новыхъ горизонтовъ, которые открываются уже самимъ воспитателемъ, если дѣти не могутъ однѣми своими собственными силами продвинуть свою мысль дальше. Итакъ, съ этой точки зрѣнія, активности воспитателя въ процессѣ развитія наблюдательности, несомнѣнно, принадлежитъ большая роль, но здѣсь, конечно, нужно держаться извѣстной мѣры, и искусство воспитателя заключается въ томъ, чтобы прибѣгая къ этой активности, которая содѣйствуетъ постепенному расширенію горизонта ребенка, не стѣснять въ то же время самостоятельности и индивидуальности воспитываемаго. Все это указываетъ на крайнюю сложность этой дѣятельности наблюденія и тѣмъ болѣе самой способности наблюдательности. Принципъ наглядности, какъ этотъ принципъ примѣняется въ условіяхъ школьнаго обученія, конечно, содѣйствуетъ развитію этого свойства, но, къ сожалѣнію, въ настоящее время мы имѣемъ дѣло съ примѣненіемъ этого принципа почти исключительно въ условіяхъ элементарнаго школьнаго обученія. Между тѣмъ съ точки зрѣнія психологической и обще-педагогической важно распространить этотъ принципъ на всѣ стадіи обученія, не только на низшую,

но и на среднюю и даже на высшую. Если мы возьмемъ практику современнаго школьнаго обученія, то мы увидимъ, что въ эпоху обученія въ средней школѣ этотъ принципъ примѣняется гораздо меньше, чѣмъ въ періодѣ начальнаго обученія, хотя и въ первомъ случаѣ для этого принципа можетъ быть очень много мѣста. Обычно, если онъ и примѣняется здѣсь, то больше при изученіи такихъ предметовъ, какъ химія, физика, естественная исторія, но для этого принципа можетъ быть обширное примѣненіе и при усвоеніи другихъ предметовъ, каковы, напр., различные предметы историческаго цикла, поскольку здѣсь есть ознакомленіе съ извѣстными конкретными вещами, съ опредѣленными общественными явленіями, научно анализируемыми въ этихъ дисциплинахъ. То же самое можно сказать и относительно высшихъ стадій обученія, - въ университетѣ и въ другихъ аналогичныхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Если при изученіи различныхъ техническихъ наукъ или естественныхъ этому принципу наглядности отводится очень видное мѣсто, то въ отношеніи наукъ историческихъ, словесныхъ, соціальныхъ принципъ этотъ въ высшей школѣ выдвигается очень недостаточно. Поэтому необходимо пожелать, чтобы этотъ принципъ наглядности и въ эту эпоху обученія проводился болѣе послѣдовательно, когда здѣсь онъ можетъ конкретно опираться на различнаго рода вспомогательныя учрежденія, въ видѣ спеціальныхъ музеевъ, кабинетовъ и т.д., когда здѣсь мы имѣемъ дѣло съ извѣстными конкретными явленіями, такими явленіями, которыя могутъ быть предметомъ воспріятій органовъ внѣшнихъ чувствъ. Такимъ путемъ могутъ быть подмѣче-

ны такія особенности и свойства предметовъ, которыя могутъ совершенно ускользать отъ нашего вниманія, если они являются объектомъ только теоретическаго разсмотрѣнія въ видѣ мысленныхъ образовъ, а не въ формѣ болѣе конкретныхъ воспріятій. Слѣдовательно, все это указываетъ на громадное значеніе принципа наглядности въ самыхъ различныхъ областяхъ обученія или на самыхъ различныхъ стадіяхъ въ развитіи нашего ума. Дѣлая эту положительную оцѣнку принципа наглядности, мы, конечно, нисколько не оправдываемъ злоупотребленій этимъ принципомъ, когда онъ переносится въ область спеціально-абстрактныхъ построеній, напримѣръ нѣкоторыхъ математическихъ конструкцій, созданій нѣкоторыхъ идеаловъ и т.п., но все это имѣетъ сравнительно второстепенное значеніе въ практикѣ современнаго воспитанія или, вѣрнѣе, обученія. Этимъ я заканчиваю свои замѣчанія относительно того, какое громадное значеніе принадлежитъ этому фактору первичности нашихъ ощущеній въ общей суммѣ нашей душевной жизни. Послѣ этого, согласно первоначальному плану, я долженъ обратить ваше вниманіе на анализъ нашей эмоціональной жизни, но прежде чѣмъ переходить къ этому, я считаю необходимымъ на нѣкоторое время остановиться на разсмотрѣніи еще одной душевной дѣятельности, которая имѣетъ большое значеніе для всѣхъ сферъ нашей психики, такъ какъ она по своей сложной природѣ заключаетъ въ себѣ элементы всѣхъ душевныхъ состояній. Я разумѣю здѣсь дѣятельность, извѣстную подъ именемъ вниманія.

В Н И М А Н І Е .

Дѣятельность вниманія по своей природѣ является дѣятельностью очень сложной, такъ какъ здѣсь наблюдаются элементы всѣхъ душевныхъ состояній, - и интеллектуальныхъ, и эмоціональныхъ, и волевыхъ. На первый разъ можетъ показаться, что въ этомъ случаѣ имѣетъ мѣсто дѣятельность по преимуществу волевая или активная, потому что здѣсь всегда идетъ дѣло объ извѣстнаго рода напряженіи, усиліи и о сознаніи этого напряженія - въ самомъ процессѣ дѣятельности. И несомнѣнно, этому элементу активности, какъ мы увидимъ впослѣдствіи, принадлежитъ большое значеніе. Это чувство усилія имѣетъ для себя извѣстное физіологическое основаніе, на анализѣ котораго я остановлюсь нѣсколько ниже. Здѣсь нужно однако замѣтить, что этимъ элементомъ активности это состояніе не исчерпывается, - и мы можемъ наблюдать присутствіе здѣсь другихъ элементовъ - эмоціональнаго и интеллектуальнаго. Что касается эмоціональнаго элемента, то онъ въ дѣятельности вниманія находитъ свое выраженіе въ состояніи интереса, такъ какъ интересъ предполагаетъ участіе чувства, ибо интересно то, что пріятно, неинтересно то, что непріятно или безразлично (въ смыслѣ чувства). Состоянію интереса принадлежитъ громадная роль въ пассивной формѣ вниманія, хотя этотъ элементъ присущъ и активной формѣ вниманія. Но еще гораздо большее значеніе имѣетъ здѣсь третья сторона нашей психики, т.е. интеллектуальная, когда мы дѣя-

тельность вниманія наблюдаемъ, главнымъ образомъ, въ связи съ цѣлымъ рядомъ умственныхъ или познавательныхъ процессовъ, и благодаря этому нѣкоторые изъ современныхъ ученыхъ, напр., Мейманъ, опредѣляютъ вниманіе какъ „повышеніе психо-физической энергіи въ интеллектуальномъ направленіи". Эта тѣсная связь дѣятельности вниманія съ жизнью интеллекта всѣмъ хорошо извѣстна, поскольку дѣятельность вниманія обнаруживается въ актахъ нашихъ ощущеній и воспріятій, нашихъ представленій, понятій, сужденій и умозаключеній. Конечно, вы всѣ хорошо знаете, что самые процессы ощущеній и воспріятій предполагаютъ дѣятельность вниманія, когда для того, чтобы извѣстное раздраженіе доходило до нашего сознанія, необходимо, чтобы здѣсь участвовало вниманіе. То же самое можно сказать и о жизни представленій. Дѣятельность вниманія наблюдается здѣсь въ процессахъ сознательнаго воспроизведенія, для чего требуется опять-таки извѣстное напряженіе, усиліе. Если мы возьмемъ жизнь представленій, какъ эта жизнь обнаруживается передъ нами въ дѣятельности нашего воображенія, творчества, то мы увидимъ, что и здѣсь вниманію принадлежитъ большая роль, именно когда идетъ рѣчь объ активномъ воображеніи, когда предполагается опять извѣстное напряженіе, когда ставится опредѣленная цѣль для работы или творчества, и когда эта цѣль выполняется путемъ напряженной сосредоточенной работы. Наконецъ, если бы мы обратились къ самымъ высшимъ формамъ нашего интеллекта, къ дѣятельности образованія понятій, сужденій, умозаключеній, то и здѣсь роль вниманія очень велика, потому что вѣдь уже самый процессъ обра-

зованія понятій предполагаетъ, прежде всего, извѣстное сосредоточеніе на однихъ признакахъ и какъ бы отвлеченіе отъ другихъ признаковъ, и, слѣдовательно, здѣсь вносится элементъ вниманія, необходимаго въ такомъ какъ бы останавливаніи нашего интеллекта на однѣхъ сторонахъ и въ уклоненіи отъ разсмотрѣнія другихъ. Далѣе, дѣятельность сужденій и разсужденій предполагаетъ также участіе вниманія, поскольку мы здѣсь наблюдаемъ извѣстное сознательное сосредоточеніе, углубленіе въ наши мысли и идеи, иногда очень сильное, характеризующееся фактомъ очень значительнаго напряженія и своеобразнаго усилія. Все это указываетъ на то, что дѣятельность вниманія является именно дѣятельностью сложной, и что ее нельзя отнести только къ какой-нибудь одной опредѣленной сферѣ нашей психики. Но она имѣетъ наибольшее отношеніе все-таки къ дѣятельности интеллекта потому что здѣсь именно, когда идетъ рѣчь о вниманіи, имѣется въ виду сознательное, или ясное, отчетливое представленіе объ извѣстномъ предметѣ или явленіи, что, конечно, предполагаетъ уже постоянное интеллектуальное вмѣшательство. Если бы теперь (послѣ предварительнаго анализа этой дѣятельности) мы попытались бы опредѣлить ее, то это опредѣленіе было бы для насъ очень затруднительно, въ виду сложности этой дѣятельности. Обыкновенное опредѣленіе вниманія такое, что вниманіе есть сосредоточеніе души на опредѣленномъ явленіи, внутреннемъ или внѣшнемъ. Но, конечно, такое опредѣленіе едва ли можетъ считаться вполнѣ удовлетворительнымъ, потому что здѣсь прежде всего предполагается уже существованіе души, какъ

какой-нибудь субстанціи или самостоятельнаго начала, независимо отъ самихъ душевныхъ состояній,- нашихъ мыслей, нашихъ чувствъ, желаній. Здѣсь, слѣдовательно, вносится уже извѣстная метафизическая точка зрѣнія, которая, разумѣется, всѣми не можетъ быть принята. Поэтому, можетъ быть, лучше даже не опредѣлять этой дѣятельности, а описать ее, т.е. представить, какъ эта дѣятельность обнаруживается конкретно, поскольку это обнаруженіе болѣе ярко представляется намъ въ такой формѣ, что въ процессѣ вниманія мы наблюдаемъ выступленіе на фонѣ сознанія опредѣленнаго психическаго состоянія, выступленіе болѣе ясное и отчетливое по сравненію съ другими душевными состояніями. Значитъ, здѣсь описанъ только самый фактъ этого болѣе яснаго и болѣе отчетливаго представленія извѣстнаго состоянія, независимо отъ того, какое значеніе здѣсь принадлежитъ элементу активности, и есть ли то, что называютъ душой, субстанція, независимая отъ душевныхъ состояній. Здѣсь же можно указать еще на одну очень типичную черту дѣятельности вниманія, которая наблюдается, главнымъ образомъ, въ активной формѣ, это - своеобразное чувство усилія или напряженія, которое имѣетъ мѣсто въ этомъ процессѣ болѣе яснаго выступленія извѣстнаго душевнаго состоянія въ полѣ нашего сознанія. Извѣстно, что вниманіе, съ точки зрѣнія своего объема всегда характеризуется извѣстной ограниченностью, что здѣсь всегда можетъ итти рѣчь только объ опредѣленномъ или о немногихъ предметахъ. Этотъ фактъ является для всѣхъ вполнѣ понятнымъ и очевиднымъ. Мы знаемъ, что всегда въ полѣ нашего созна-

нія стремится вторгнуться цѣлый рядъ раздраженій, но дохо-дятъ до нашего сознанія въ данный моментъ немногія, и именно эти немногія раздраженія являются объектами нашего вниманія. Такъ, напр., если мы представимъ себя идущими по людной шум-ной улицѣ, то въ это время мы можемъ испытывать цѣлый рядъ раздраженій - слуховыхъ, зрительныхъ, обонятельныхъ, можетъ быть, даже осязательныхъ и т.п. Но изъ этой массы раздраже-ній мы можемъ получить настоящее впечатлѣніе только отъ не-многихъ, т.е. въ нашемъ сознаніи будутъ отражаться только нѣ-которыя изъ этихъ раздраженій, на которыхъ и можетъ сосредо-точиться наше вниманіе. Въ этомъ отношеніи можно развить въ себѣ привычку какъ бы совершенно закрываться отъ этихъ внѣш-нихъ впечатлѣній, углубляясь въ анализъ своихъ внутреннихъ глубокихъ переживаній. Такъ, напр., извѣстный Джонъ Стюартъ Миллъ разсказываетъ, что наиболѣе сложныя изъ своихъ мыслей, какъ онѣ нашли выраженіе въ его „Логикѣ", онъ обдумывалъ и даже окончательно формулировалъ, проходя по самымъ шумнымъ улицамъ Лондона. Очевидно, вся эта масса разнообразныхъ и пестрыхъ раздраженій не мѣшала ему сосредоточиться на анали-зѣ очень глубокихъ и тонкихъ интеллектуальныхъ процессовъ. Здѣсь я долженъ остановиться на двухъ основныхъ формахъ или типахъ вниманія, которые обычно указываются въ руководствахъ психологіи: я разумѣю вниманіе пассивное и вниманіе активное. Что касается пассивнаго вниманія, то здѣсь предполагается вхожденіе въ поле нашего сознанія такого рода раздраженія, которыя дѣлаются достояніемъ нашего сознанія благодаря своей

силѣ и благодаря тому, что онѣ входятъ нерѣдко въ контрастъ съ тѣмъ состояніемъ, которое мы переживали раньше. Здѣсь разумѣются такія раздраженія, какъ, напр., сильный шумъ или яркій ослѣпительный свѣтъ или другія какія-нибудь рѣзкія раздраженія, дѣйствующія на различные органы нашихъ внѣшнихъ чувствъ. Въ такихъ случаяхъ вниманіе можетъ быть возбуждено независимо отъ предшествующихъ интересовъ, независимо отъ какого-либо напряженія, а просто благодаря силѣ внѣшнихъ раздражителей. Это и есть именно то, что обыкновенно называютъ пассивнымъ вниманіемъ. Иногда здѣсь затрагивается чувство или интересъ, какъ напр., мы видимъ это у дѣтей; здѣсь также имѣютъ значеніе опредѣленные вкусы, иногда, можетъ быть, очень элементарные, благодаря которымъ приковывается наше вниманіе къ тому или другому явленію. Здѣсь нѣтъ чувства напряженія, извѣстнаго усилія, что наблюдается въ другой формѣ - въ активномъ вниманіи. Активное вниманіе предполагаетъ вхожденіе въ наше сознаніе такихъ состояній, которыя являются для насъ цѣнными почему-нибудь, которыя мы стараемся удержать, благодаря тѣмъ или другимъ сознательнымъ стимуламъ. Здѣсь могутъ быть и раздраженія очень слабыя, совершенно незначительныя, обязанныя своимъ происхожденіемъ извѣстнымъ душевнымъ состояніямъ, мыслямъ, чувствамъ, скрытымъ иногда очень глубоко. Однако же мы можемъ сознательно сосредоточиться на этихъ явленіяхъ и извѣстнымъ усиліемъ сдѣлать извѣстные предметы, можетъ быть, даже на продолжительное время, объектами нашего всесторонняго разсмотрѣнія. Всѣ мы можемъ привести самые раз-

нообразные примѣры такого рода активной дѣятельности вниманія, когда мы нерѣдко сосредоточиваемся, - не только взрослые люди, но и дѣти, - на такихъ предметахъ, которые не интересны по существу, но на которыхъ сосредоточеніе является необходимымъ въ силу какого-нибудь, иногда внѣшняго, стимула, въ видѣ напр., награды, наказанія и т.п., когда здѣсь во всякомъ случаѣ есть сознательное усиліе, независимо отъ силы раздраженія и независимо отъ того непосредственнаго интереса, которыми обыкновенно опредѣляются пассивныя формы вниманія. Вотъ то обычное разграниченіе, которое мы наблюдаемъ въ психологіи. Но что касается самаго существа этого разграниченія, то при болѣе внимательномъ анализѣ, оказывается, что оно является вещью очень условной, что въ дѣйствительности не всегда можно провести границу между этими двумя формами вниманія, - пассивной и активной, и что если это разграниченіе можетъ быть оправдано, то только въ условномъ смыслѣ, когда дѣйствительно на первый планъ выступаетъ или активность или пассивность. На самомъ же дѣлѣ мы часто встрѣчаемъ обѣ эти формы вниманія въ общей, нераздѣльной, слитной дѣятельности, когда онѣ какъ бы переплетаются между собою. Въ самомъ дѣлѣ, если мы возьмемъ дѣятельность пассивнаго вниманія, т.е. то состояніе вниманія, которое порождается извѣстнымъ сильнымъ раздраженіемъ, напр., сильнымъ шумомъ, который произошелъ на улицѣ, то вѣдь здѣсь же иногда очень скоро эта форма смѣняется активной формой вниманія, когда мы уже сосредоточиваемся на извѣстномъ раздраженіи, т.е. стараемся опредѣлить самое каче-

ство шума, стараемся угадать его причины, вообще напрягаемъ извѣстное усиліе, приводимъ въ дѣйствіе свою волю. Такимъ образомъ, здѣсь пассивная форма незамѣтно смѣняется активной. Наоборотъ, если мы возьмемъ активную форму вниманія, гдѣ предполагается сознательное сосредоточеніе, то это состояніе не можетъ быть очень длительнымъ. Естественно, напряженіе ослабѣваетъ и смѣняется формой пассивнаго вниманія, когда здѣсь могутъ вторгаться другія впечатлѣнія и раздраженія, которыя уже не могутъ носить такого характера сознательной преднамѣренности. Здѣсь, слѣдовательно, мы видимъ какъ бы смѣну этой временной активной формы вниманія пассивной. Поэтому и нельзя раскалывать эти дѣятельности и представлять состояніе вниманія только исключительно активнымъ или исключительно пассивнымъ. Мы можемъ различать эти дѣятельности только относительно, выдвигая на первый планъ или активную или пассивную форму вниманія, но не можемъ считать каждую изъ этихъ формъ вполнѣ исчерпывающей.

Что касается психологической стороны дѣятельности вниманія, то здѣсь, конечно, эта дѣятельность извѣстна намъ непосредственно, какъ не разъ уже упоминавшееся состояніе сознательнаго усилія, напряженія въ отношеніи активнаго вниманія, вообще какъ такая форма, которая несомнѣнно указываетъ на наибольшую концентрацію нашихъ душевныхъ силъ на опредѣленномъ предметѣ или явленіи. Намъ важно, далѣе, выяснить природу этого чувства усилія, и это выясненіе можетъ происходить съ двухъ сторонъ: съ точки зрѣнія психологическаго анализа, поскольку

это чувство является намъ непосредственно извѣстнымъ, и съ точки зрѣнія анализа анатомо-физіологическаго или физическаго, поскольку здѣсь предполагаются извѣстныя измѣненія въ нашемъ организмѣ. Послѣ описанія этихъ измѣненій намъ необходимо будетъ рѣшить вопросъ, какое значеніе они имѣютъ въ этомъ процессѣ порожденія указаннаго чувства усилія, напряженности, что мы наблюдаемъ въ наиболѣе яркихъ и типичныхъ формахъ вниманія. Для того, чтобы выяснить себѣ природу этого чувства, намъ необходимо возстановить передъ собою самую картину дѣятельности вниманія, какъ эта картина слагается изъ цѣлаго ряда элементовъ, выражающихся въ извѣстнаго рода анатомо-физіологическихъ явленіяхъ. Если мы будемъ разсматривать всю совокупность явленій съ анатомо-физіологической стороны, которыя имѣютъ мѣсто въ процессѣ дѣятельности вниманія, то все разнообразіе этихъ явленій мы можемъ свести, по мнѣнію Рибо и нѣкоторыхъ другихъ психологовъ, къ тремъ основнымъ типамъ: явленія сосудо-двигательныя, т.е. имѣющія связь съ процессомъ кровообращенія, затѣмъ явленія, связанныя съ процессомъ дыханія и, наконецъ, явленія двигательныя въ собственномъ смыслѣ слова, когда мы можемъ наблюдать цѣлый рядъ движеній, обнаруживающихся въ дѣятельности нашихъ мускуловъ. Что касается явленій перваго рода, т.е. сосудо-двигательныхъ или связанныхъ съ процессомъ кровообращенія, то здѣсь предполагаются измѣненія кровообращенія въ связи съ дѣятельностью вниманія, а именно усиленіе кровообращенія въ области мозга или

въ другихъ опредѣленныхъ частяхъ нашего тѣла, въ связи съ сосредоточеніемъ вниманія на этомъ предметѣ. Слѣдовательно, здѣсь имѣются въ виду измѣненія кровообращенія, которыя свидѣтельствуютъ о томъ, что къ извѣстнымъ частямъ наблюдается наибольшій приливъ крови. Но гораздо большее значеніе здѣсь имѣютъ явленія, связанныя съ дыханіемъ, и явленія двигательныя въ собственномъ смыслѣ. Что касается явленій дыханія, то здѣсь предполагается задержка равномѣрности или ритмичности дыханія въ процессѣ вниманія, когда эта дѣятельность процесса дыханія измѣняется въ томъ смыслѣ, что равномѣрность или ритмичность дыханія нарушается, и это нарушеніе впослѣдствіи какъ бы компенсируются такими явленіями, какъ зѣвота или глубокіе вздохи, уже послѣ того, какъ передъ нами имѣетъ мѣсто ослабленіе этой дѣятельности вниманія. Что касается двигательныхъ явленій, которыя открываются передъ нами въ этихъ актахъ вниманія, то здѣсь можно указать на явленія двухъ родовъ: одни явленія оказываются наиболѣе типичными для такъ называемаго внѣшняго вниманія, т.е. такого, которое направлено на предметы, находящіяся внѣ насъ; другія явленія связаны съ актами внутренняго вниманія, т.е. направленнаго на наши мысли, чувства, желанія. И вотъ, если мы постараемся представить картину внѣшняго вниманія, то мы здѣсь замѣтимъ цѣлый рядъ явленій мускульно-двигательнаго характера, какъ напр., сокращеніе лобнаго мускула и въ связи съ этимъ поперечныя морщины на лбу, затѣмъ сокращеніе мускуловъ бровей и раскрытіе глазъ (предполагается поднятіе бровей и расширеніе глазъ въ связи съ устрем-

леніемъ вниманія на какой-нибудь внѣшній предметъ). Затѣмъ здѣсь наблюдается такое явленіе, какъ раскрытіе рта и опущеніе нижней челюсти. Слѣдовательно, здѣсь опять имѣютъ мѣсто опредѣленныя измѣненія въ мускульной системѣ, которыя свидѣтельствуютъ о напряженіи вниманія, но только направленнаго на внѣшній предметъ. Если бы мы теперь хотѣли анализировать такую форму вниманія, которая имѣетъ въ виду наши внутренніе процессы, наши мысли, чувства, желанія, то здѣсь опять передъ нами своеобразныя измѣненія на почвѣ мускульныхъ процессовъ, но измѣненія, нѣсколько отличающіяся отъ только что охарактеризованныхъ. Именно здѣсь имѣется въ виду дѣйствіе круглаго мускула бровей, и уже не поднятіе, а опусканіе бровей, не расширеніе, а полузакрытіе или даже полное закрытіе глазъ въ связи съ сосредоточеніемъ на своемъ душевномъ состояніи. Затѣмъ, мы наблюдаемъ здѣсь также появленіе морщинъ, но уже не горизонтальныхъ, а вертикальныхъ - на лбу; ротъ въ это время не открывается, и челюсть не отвисаетъ, а наоборотъ, мы наблюдаемъ здѣсь нерѣдко полное закрытіе рта или сжатіе губъ. Всѣ эти внѣшнія проявленія и всѣ эти внѣшнія измѣненія указываютъ на то, что эта дѣятельность вниманія находится въ тѣсной связи съ чисто біологическими процессами, и эти своеобразныя измѣненія организма являются необходимыми для того, чтобы привести нашъ организмъ въ состояніе наибольшаго напряженія, наибольшей подготовленности къ извѣстнымъ воспріятіямъ, когда, благодаря такому напряженію силъ, осуществлялся инстинктъ самосохраненія, ибо здѣсь предполагалось полное по-

стиженіе предмета или окружающей обстановки: органы зрѣнія, слуха; мускульная система приходили въ наивысшее напряженіе, и такимъ образомъ возможно было полное ознакомленіе съ предметомъ или явленіемъ, часто можетъ быть, очень опаснымъ, вреднымъ, разрушительнымъ. Несомнѣнно, нѣкоторыя изъ этихъ движеній, наблюдаемыхъ у человѣка, напр., измѣненія въ положеніи губъ,- находятъ свое болѣе яркое выраженіе у животныхъ. Въ связи съ этими измѣненіями можетъ усиливаться дѣятельность осязанія, и, такимъ образомъ, получаются болѣе ясныя и отчетливыя представленія о томъ предметѣ, который въ данный моментъ, въ качествѣ раздражителя, дѣйствуетъ на опредѣленные органы внѣшнихъ чувствъ. Наконецъ, всѣ эти особенности въ положеніи организма и вообще состояніе напряженности, неподвижности и т.д. - все это характеризуетъ такое исключительное напряженіе духовныхъ и физическихъ силъ, которое является неизбѣжнымъ въ этотъ, можетъ быть, очень острый и важный критическій моментъ борьбы за существованіе, когда здѣсь пущены въ ходъ всѣ основныя пружины, на которыхъ покоится дѣятельность и организма и психики. Эта характеристика вниманія указываетъ, слѣдовательно, на біологическое происхожденіе этой дѣятельности въ процессѣ борьбы за существованіе.

Для насъ теперь важно выяснить природу того чувства усилія, которое наблюдается въ состояніи вниманія, когда, дѣйствительно, здѣсь имѣетъ мѣсто общій подъемъ душевныхъ силъ, когда здѣсь наблюдается своеобразная напряженность, біологи-

ческая и психическая. Прежде всего, необходимо выяснить характеръ этого чувства усилія съ точки зрѣнія его физіологическаго или анатомо-физіологическаго основанія. Для насъ важно уяснить себѣ источникъ этого процесса, т.е. мѣсто первоначальныхъ раздраженій, - возникаютъ ли они въ нашемъ мозгу и затѣмъ уже передаются въ различнаго рода периферическіе органы, или, быть можетъ, процессы эти сначала возникаютъ въ периферическихъ органахъ и, доходя до нашего сознанія, т.е. передавшись мозгу, вызываютъ упомянутое чувство усилія. Здѣсь, прежде всего, можетъ быть сдѣлано заключеніе, что это чувство усилія является результатомъ задержки извѣстнаго рода движеній, которыя наблюдаются въ моментъ вниманія или въ моментъ, предшествующій этому напряженію вниманія. Дѣло въ томъ, что, какъ это установлено современной психологіей, всѣ разнообразныя душевныя состоянія, даже интеллектуальные процессы,- наши представленія, мысли, связаны съ извѣстнаго рода движеніями. Двигательный элементъ составляетъ необходимую часть этихъ процессовъ. Это обстоятельство объясняется тѣмъ, что въ основѣ всякихъ представленій и идей лежатъ извѣстнаго рода ощущенія, впечатлѣнія, а эти впечатлѣнія, въ самомъ процессѣ возникновенія, связаны съ двигательными актами. Такъ, напр., если мы возьмемъ процессъ зрѣнія, то здѣсь мы можемъ видѣть участіе двигательнаго элемента, выражающееся въ напряженіи мускуловъ глаза. Такого же рода мускульная дѣятельность имѣетъ мѣсто и въ слуховыхъ актахъ, въ актахъ воспріятія извѣстныхъ звуковыхъ раздраженій, гдѣ есть напряженіе барабанной перепонки,

мускуловъ уха, головы, иногда шеи (въ связи съ поворотомъ головы въ сторону звуковыхъ раздраженій). То же самое можно сказать и относительно другихъ ощущеній, вкусовыхъ, осязательныхъ, когда здѣсь идетъ рѣчь о движеніи языка, губъ и т.п. Въ виду того, что всѣ эти процессы ощущеній и воспріятій связаны съ актами движенія, впослѣдствіи, уже при воспроизведеніи этого рода впечатлѣній въ видѣ представленій, воспоминаній, въ видѣ извѣстныхъ умственныхъ образовъ, этотъ элементъ движенія по ассоціаціи невольно вторгается въ нашу чисто умственную дѣятельность, и потому естественно, что извѣстное представленіе или мысль стремится воплотиться въ томъ или другомъ двигательномъ актѣ. Эти же процессы вскрываются и въ актахъ вниманія, когда вниманіе возникаетъ въ связи съ извѣстнаго рода раздраженіями, представленіями, мыслями или идеями, когда, слѣдовательно, непосредственно за возникновеніемъ въ нашемъ сознаніи опредѣленнаго представленія - въ связи съ дѣятельностью мозга, являются соотвѣтственныя движенія. Но, какъ мы упоминали раньше, въ актѣ вниманія эти движенія задерживаются, и эта задержка наблюдается въ дѣятельности различныхъ органовъ и частей нашего тѣла: въ органахъ дыханія, кровообращенія, въ мускульной дѣятельности, когда здѣсь есть извѣстное сосредоточеніе, приспособленіе, которое свидѣтельствуетъ о напряженіи нашего организма въ смыслѣ только подготовки его къ извѣстной дѣятельности. Поэтому самую нашу мысль, - разъ мысль связана со словомъ, какъ ея внѣшнимъ обнаруженіемъ, внѣшней оболочкой, - нѣкоторые психо-

логи, какъ напр., Бэнъ, называютъ задержанной рѣчью, т.е. здѣсь предполагаются задержки движенія гортани, рта, губъ и т.п., наблюдаемыхъ въ актѣ рѣчи. Все это указываетъ на то, что въ нашихъ умственныхъ актахъ, въ которыхъ выражается это напряженіе вниманія, мы всегда можемъ наблюдать цѣлый рядъ задержанныхъ движеній, и сознаніе задержки этихъ движеній и вызываетъ то чувство усилія, которое имѣетъ мѣсто преимущественно въ актахъ произвольнаго вниманія. Здѣсь однако возникаетъ спорный вопросъ, какая же дѣятельность вызываетъ это чувство, результатомъ какого рода явленій оно оказывается, т.е. есть ли это чувство сознанія того, что происходитъ въ нашемъ центральномъ организмѣ - въ мозгу - въ моментъ этого напряженія, или же это чувство является въ результатѣ сознанія уже тѣхъ движеній, которыя возникли въ периферическихъ органахъ, но были задержаны въ своемъ болѣе яркомъ внѣшнемъ обнаруженіи. Прежняя психологія, преимущественно англійская, во главѣ съ извѣстнымъ психологомъ Бэномъ, главное значеніе здѣсь придавала центральнымъ процессамъ въ связи съ такъ наз. иннерваціонными ощущеніями, т.е. тѣми ощущеніями, которыя получаются въ нашемъ сознаніи въ результатѣ дѣятельности мозга, когда эта дѣятельность отражается въ различныхъ периферическихъ органахъ. Согласно представленію этихъ психологовъ, сначала возникаетъ центральный процессъ, который въ свою очередь вызываетъ извѣстныя измѣненія въ периферическихъ органахъ. Сознаніе именно этого процесса, съ его центральнымъ происхожденіемъ, и выражается въ этомъ чувствѣ усилія или напряженія.

Но, въ болѣе позднее время, въ связи съ новѣйшими изслѣдованіями въ области психологіи, въ частности въ связи съ тѣми принципами, которые внесены сюда извѣстнымъ американскимъ психологомъ Джемсомъ, здѣсь признается наиболѣе соотвѣтствующимъ дѣйствительности нѣсколько иное предположеніе, именно то, что самое ощущеніе усилія, напряженія, получается не въ результатѣ изначальной центральной дѣятельности мозга, а въ результатѣ уже сознанія тѣхъ процессовъ, которые происходятъ въ периферическихъ органахъ, т.е. въ нашихъ мускулахъ, сухожиліяхъ, связкахъ, въ функціи гортани и т.п. Такъ какъ всѣ эти движенія въ процессѣ вниманія задерживаются, и эта задержка доходитъ до нашего сознанія, то въ результатѣ этого и получается упомянутое чувство усилія. Значитъ, здѣсь центръ тяжести переносится на периферическіе органы. Эта точка зрѣнія болѣе соотвѣтствуетъ современному положенію этого вопроса въ наукѣ, хотя этимъ самымъ, конечно, нисколько не унижается значеніе первоначальнаго центральнаго раздраженія: вѣдь изначальнымъ моментомъ здѣсь можетъ быть все-таки процессъ въ нашемъ мозгу или въ нашей душѣ, и затѣмъ уже чувство усилія возникаетъ въ результатѣ этого центральнаго процесса, послѣ того, какъ произойдутъ извѣстныя измѣненія въ периферическихъ органахъ и послѣ того, какъ эти измѣненія дойдутъ до нашего сознанія.

Теперь я долженъ обратиться къ характеристикѣ основныхъ законовъ или принциповъ дѣятельности вниманія, какъ эти принципы устанавливаются уже на почвѣ психологическаго ана-

лиза. Именно, я здѣсь разумѣю основные принципы или законы вниманія, которые, несомнѣнно, вамъ хорошо извѣстны: это законъ контраста или новости впечатлѣнія и законъ интереса. Что касается перваго изъ нихъ, то сущность его заключается въ томъ, что дѣятельность вниманія возбуждается въ связи со смѣной впечатлѣній, т.е. когда предполагается извѣстный контрастъ между наличнымъ состояніемъ и слѣдующимъ за нимъ, когда этотъ контрастъ является необходимымъ условіемъ для того, чтобы обнаружилась съ психологической стороны дѣятельность вниманія. Этотъ принципъ, несомнѣнно, всѣмъ хорошо извѣстенъ изъ собственнаго опыта, когда мы хорошо знаемъ, что дѣятельность вниманія возбуждается въ наиболѣе сильной степени именно при контрастахъ (сильный шумъ въ тишинѣ или яркій свѣтъ при недостаточномъ освѣщеніи). Но это явленіе контраста совершенно не связано съ самой силой раздраженія, т.е. мы можемъ наблюдать примѣненіе этого принципа контраста въ тѣхъ случаяхъ, когда раздраженіе, можетъ быть, въ наличный моментъ очень сильное, смѣняется раздраженіемъ очень слабымъ, и однако это послѣднее можетъ вызывать обостренную дѣятельность вниманія не благодаря своей силѣ а благодаря своему контрасту съ предшествовавшимъ сильнымъ раздраженіемъ, въ особенности, если это послѣднее было длительнымъ. Однообразіе раздраженій можетъ притупить вниманіе, когда, напр., мы наблюдаемъ притупленіе вниманія въ связи съ однообразными раздраженіями въ видѣ шума и грохота машинъ на фабрикахъ, когда, слѣдовательно, можетъ даже встрѣчаться утомленіе вни-

манія благодаря однообразію этого хотя бы и очень сильнаго раздраженія. Наоборотъ, мы можемъ наблюдать такіе факты, что въ связи съ ослабленіемъ раздраженія, а иногда даже съ полнымъ прекращеніемъ его, можетъ обостриться вниманіе. Такъ, напр., мы знаемъ, что мельникъ, привыкшій спать обыкновенно подъ шумъ воды, просыпается, если этотъ шумъ вдругъ прекращается. Здѣсь, слѣдовательно, обнаруживается явленіе контраста въ связи съ прекращеніемъ раздраженія. Это явленіе можно иллюстрировать цѣлымъ рядомъ общеизвѣстныхъ примѣровъ. Такъ, можно наблюдать шумъ въ плохо дисциплинированномъ классѣ во время объясненія учителя, и этотъ шумъ сейчасъ же прекращается, лишь только окончится объясненіе. Что касается теперь второго закона, принципа интереса, то здѣсь предполагается возбужденіе дѣятельности вниманія въ связи съ состояніемъ интереса, когда мы говоримъ, что вниманіе возбуждается въ тѣхъ случаяхъ, если насъ что-нибудь интересуетъ. Это понятіе интереса съ точки зрѣнія психологическаго анализа является понятіемъ довольно сложнымъ, и несомнѣнно, что здѣсь на первый планъ выдвигается эмоціональный элементъ, состояніе чувства, ощущеніе пріятнаго или непріятнаго. И въ этихъ случаяхъ мы можемъ указать цѣлый рядъ интересовъ, которые возникаютъ въ связи съ затрагиваніемъ чувства у дѣтей въ самомъ раннемъ возрастѣ. Такъ, на самой ранней стадіи интересы могутъ соединяться съ очень элементарными ощущеніями и эмоціями, напр., въ области вкуса. Далѣе здѣсь можно имѣть въ виду интересы болѣе сложнаго

характера, когда предполагается тѣсная связь съ наличнымъ содержаніемъ душевной жизни, когда въ такомъ случаѣ затрагиваются разнаго рода воспоминанія, ранѣе пережитыя ощущенія, когда, далѣе, здѣсь привлекаются и болѣе сложныя формы интеллектуальной дѣятельности. Въ частности, здѣсь имѣетъ большое значеніе наличное содержаніе душевной жизни, когда сюда привходитъ нѣчто новое, и это новое ассимилируется со старымъ. Это усвоеніе новаго матеріала предполагаетъ своеобразный психическій процессъ, который именуется апперцепціей. Благодаря ему облегчается процессъ усвоенія новаго матеріала, ибо такимъ образомъ, въ нашей душѣ уже раньше устанавливается извѣстное отношеніе, извѣстная точка зрѣнія на тотъ матеріалъ, который вновь входитъ въ насъ, - устанавливается потому, что этотъ матеріалъ уже ранѣе сдѣлался частичнымъ достояніемъ нашей психики. Въ частности, здѣсь важно отмѣтить именно то пріятное состояніе удовольствія или удовлетворенности, которое получается въ результатѣ воспріятія новаго, но такого новаго, которое безъ труда сливается со старымъ, входитъ въ тѣсную органическую связь съ предшествующимъ содержаніемъ нашей душевной жизни. Если же это новое оказывается новымъ въ полномъ, абсолютномъ смыслѣ слова, такъ что между этимъ новымъ и предшествующимъ содержаніемъ нашего интеллекта нельзя установить какой-нибудь связи, то этотъ элементъ новизны здѣсь оказывается совершенно непривлекательнымъ и не создаетъ никакой удовлетворенности. Такъ, напр.

если мы станемъ слушать рѣчь на совершенно незнакомомъ языкѣ, то, конечно, эта рѣчь ни съ какой точки зрѣнія не можетъ возбуждать нашего вниманія, т.е. не можетъ интересовать насъ. Но если бы хотя немногія слова изъ этого разговора намъ были извѣстны, то, конечно, здѣсь могъ бы пробудиться извѣстный интересъ, такъ какъ предполагалось бы возможнымъ установить связь того, что мы слышимъ сейчасъ, съ тѣмъ, что уже составляетъ содержаніе нашей психики. Въ частности здѣсь заслуживаетъ вниманія анализъ еще одного обстоятельства, а именно, возникновеніе того пріятнаго чувства удовольствія, которое получается въ результатѣ нахожденія сходства между различіями, когда это нахожденіе сопровождается пріятнымъ чувствомъ удовлетворенія, какъ бы извѣстнаго рода побѣдой, преодолѣніемъ трудностей. Въ этомъ заключается привлекательная сторона процесса открытія, такъ какъ вѣдь научныя открытія, главнымъ образомъ, состоятъ въ томъ, что здѣсь устанавливается сходство между тѣми явленіями, которыя на первый разъ кажутся совершенно различными. Здѣсь, слѣдовательно, какъ бы перебрасывается мостъ между различными областями знанія, и такимъ образомъ достигается объединеніе явленій, подведеніе ихъ подъ одинъ общій принципъ, который формулируется въ видѣ извѣстнаго научнаго закона. Такое пріятное чувство испытывается всякимъ, кто осуществлялъ этотъ процессъ, хотя бы послѣдній относился и не къ особенно значительнымъ открытіямъ. Быть можетъ, это чувство объясняется въ концѣ-концовъ принципомъ экономизаціи силъ, т.е. въ данномъ случаѣ получается удовле-

твореніе потому, что здѣсь какъ бы затрачивается меньше энергіи на то, чтобы подвести разнообразный матеріалъ подъ общій принципъ, когда наши душевныя силы какъ бы сохраняются и не разбрасываются вниманіе между тѣми, иногда совершенно неохватываемыми различіями, которыя лежатъ передъ нашимъ умомъ и которыя намъ требовалось объединить во что-либо цѣлое.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній относительно сущности дѣятельности вниманія я долженъ остановиться на характеристикѣ процесса развитія этой дѣятельности и указать на то, гдѣ и какъ можетъ выражаться процессъ воспитательнаго воздѣйствія въ этомъ естественномъ ростѣ названной функціи. Что касается развитія дѣятельности вниманія, то эта дѣятельность развивается на почвѣ уже извѣстнаго естественнаго предрасположенія. Дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ развивается такимъ вполнѣ естественно, непроизвольно, когда начинаютъ функціонировать эти органы, и когда здѣсь жизнь вниманія обнаруживается въ разнообразныхъ процессахъ приспособленія, необходимыхъ для ребенка съ самыхъ первыхъ дней существованія. Мы можемъ наблюдать первоначальное проявленіе этой дѣятельности въ связи съ такими ощущеніями, какъ ощущеніе вкуса, иногда осязанія, напр., въ актѣ сосанія. Затѣмъ здѣсь предполагается проявленіе этой дѣятельности въ связи съ органами слуха, - какъ, напр., явленія вздрагиванія, прислушиванія. Далѣе, мы можемъ наблюдать проявленіе этой дѣятельности въ связи съ функціонированіемъ органа зрѣнія, когда здѣсь процессъ зри-

тельнаго воспріятія предполагаетъ извѣстное напряженіе мускуловъ глаза. Все это, слѣдовательно, указываетъ на то, что проявленіе вниманія въ начальныхъ стадіяхъ жизни носитъ пассивный характеръ, когда эта дѣятельность невольно возбуждается цѣлымъ рядомъ раздраженій, выпадающихъ на долю ребенка. Затѣмъ мы можемъ наблюдать, какъ эта чисто пассивная дѣятельность постепенно осложняется активнымъ элементомъ, что можетъ быть констатировано еще въ этой же элементарной дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ. Такъ, напр., если вздрагиваніе есть актъ, въ этомъ смыслѣ, совершенно непроизвольный, то уже слѣдующее за нимъ прислушиваніе есть процессъ, заключающій въ себѣ элементъ активности. Затѣмъ, этотъ элементъ активности еще въ большей степени проявляется позднѣе, когда ребенокъ уже упражняетъ свои органы чувствъ путемъ игры, сначала при помощи игрушекъ, когда ребенокъ знакомится съ этими игрушками, прибѣгая къ самымъ разнообразнымъ органамъ внѣшнихъ чувствъ, когда здѣсь есть возможность воздѣйствія на него въ области зрѣнія, слуха, осязанія, иногда и вкуса, когда, слѣдовательно, здѣсь затрагиваются различные органы внѣшнихъ чувствъ и когда, въ связи съ этимъ, упражняется вниманіе въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ. Это упражненіе идетъ постепенно, и впослѣдствіи этому элементу активности принадлежитъ главное мѣсто, когда мы съ этимъ элементомъ встрѣчаемся въ большей степени въ явленіяхъ дошкольной жизни и особенно школьной; въ послѣднемъ слу-

чаѣ мы особенно часто встрѣчаемъ сознательное напряженіе дѣятельности вниманія въ связи съ извѣстными мыслями, представленіями, иногда чувствами, пріятными и непріятными. Именно здѣсь-то мы и встрѣчаемся съ ранѣе охарактеризованнымъ закономъ интереса, когда преимущественно выступаетъ вниманіе пассивное, и затѣмъ съ закономъ контраста, который имѣетъ мѣсто въ обѣихъ формахъ вниманія. Весь этотъ процессъ развитія вниманія проходитъ, какъ своеобразный процессъ приспособленія, потому что здѣсь совокупность жизненныхъ впечатлѣній приводитъ въ дѣйствіе самые разнообразные органы, и, въ связи съ наличнымъ содержаніемъ психики, здѣсь приходится приспособлять свое вниманіе, напрягать и ослаблять его, смотря по тому, чѣмъ обусловливается вниманіе, и въ какихъ условіяхъ находится ребенокъ. Съ этой точки зрѣнія мы можемъ постоянно видѣть чередованіе пассивной и активной формъ вниманія въ этомъ непрерывномъ процессѣ приспособленія. Постепенно вниманіе, въ связи съ сознательнымъ усиліемъ, достигаетъ той наивысшей степени, которая встрѣчается передъ нами въ видѣ уже развитого, сознательнаго, активнаго вниманія, какое мы наблюдаемъ у взрослаго человѣка, когда здѣсь имѣется въ виду намѣренное, продолжительное сосредоточеніе надъ какой-нибудь работой путемъ сознательнаго усилія, конечно, опять-таки въ связи съ этимъ чувствомъ интереса, - но этотъ интересъ уже болѣе высокъ, часто очень абстрактенъ и предполагаетъ именно большое напряженіе воли.

Послѣ этихъ краткихъ замѣчаній относительно основныхъ

стадій въ развитіи дѣятельности вниманія, намъ нужно сказать нѣсколько словъ о томъ, въ чемъ же можетъ выражаться вмѣшательство воспитателя въ этотъ процессъ естественнаго роста названной дѣятельности. Что касается ранней стадіи развитія вниманія, то вмѣшательство воспитателя можетъ заключаться въ доставленіи такого подходящаго матеріала, на почвѣ котораго могутъ упражняться соотвѣтствующіе органы внѣшнихъ чувствъ. Это доставленіе матеріала съ педагогической точки зрѣнія должно имѣть въ виду только одну особенность, а именно чтобы здѣсь не было слишкомъ обильнаго матеріала слишкомъ боль-шого количества раздраженій и впечатлѣній, слишкомъ частой смѣны этого матеріала, такъ какъ благодаря этому порождаются тѣ свойства этой дѣятельности, которыя могутъ быть охарактеризованы, какъ неустойчивость вниманія, трудность сосредоточенія на чемъ-либо одномъ, разбросанность вниманія, склонность къ постоянному перебѣганію съ одного предмета на другой. Но вмѣстѣ съ тѣмъ даже на этихъ стадіяхъ развитія приходится сообразоваться съ общими принципами или законами въ дѣятельности вниманія, т.е. съ закономъ контраста или новости впечатлѣній и закономъ интереса. Что касается перваго изъ этихъ принциповъ, то его примѣненіе въ процессѣ воспитанія дѣятельности вниманія заключается только въ томъ, чтобы не было перенапряженія дѣятельности вниманія путемъ слишкомъ долгаго сосредоточенія, путемъ однообразнаго раздраженія, когда здѣсь является невольное утомленіе вниманія, и въ этомъ смыслѣ, конечно, такая цѣлесообразная смѣна является совершенно

необходимой, какъ и вообще ослабленіе этой дѣятельности, отдыхъ отъ напряженія, на всѣхъ стадіяхъ развитія, и особенно въ начальной школьной жизни, является совершенно неизбѣжнымъ. Но на самомъ дѣлѣ мы часто встрѣчаемъ здѣсь нарушеніе этого закона, которое ведетъ къ самымъ различнымъ явленіямъ утомленія или даже переутомленія. Затѣмъ, если мы обратимъ вниманіе на другую особенность, то здѣсь важно имѣть въ виду, въ связи съ возможностью переутомленія, здоровое состояніе организма и всегда обращать вниманіе или изслѣдовать причины невнимательности, если онѣ имѣютъ для себя основаніемъ общее утомленіе организма или нервной системы, и мы знаемъ, что, дѣйствительно, это утомленіе, являющееся результатомъ очень напряженной дѣятельности или иногда результатомъ болѣзненнаго разстройства, встрѣчается нерѣдко. Здѣсь, конечно, главное вниманіе должно быть обращено на укрѣпленіе общей организаціи ребенка, въ особенности - нервной системы.

Что касается другого закона, закона интереса, то здѣсь предполагается постоянное затрагиваніе чувства, особенно въ начальныхъ стадіяхъ развитія, когда чувству принадлежитъ главная роль въ процессѣ привлеченія и возбужденія вниманія. Пассивное вниманіе ребенка постоянно регулируется чувствомъ. Поэтому постоянно приходится считаться съ этимъ чувствомъ и затрагивать интересы ребенка или вообще сообщать новыя знанія въ такой формѣ, чтобы здѣсь всегда могла быть установлена связь между старымъ и новымъ - преимущественно на почвѣ чувства. Конечно, чувство не можетъ здѣсь считаться такимъ ис-

черпывающимъ факторомъ, такъ какъ это установленіе связи между новымъ и старымъ предполагаетъ цѣлый рядъ ассоціацій, сложившихся вкусовъ, извѣстнаго рода представленій и т.п., и все это необходимо затрагивать въ процессѣ воспитанія вниманія, такъ какъ здѣсь мы должны имѣть дѣло и съ активной формой вниманія, а эта активная форма вниманія предполагаетъ извѣстное сознательное усиліе. Поэтому напряженіе сознательной стороны нашей психики является совершенно неизбѣжнымъ, такъ какъ воспитаніе вниманія нельзя обратить только въ одно невольное возбужденіе интереса и пробужденіе чувства,- здѣсь необходимо болѣе сознательное усиліе, которое въ начальныхъ стадіяхъ можетъ даже сопровождаться непріятнымъ чувствомъ, но которое впослѣдствіи можетъ получить болѣе прочную основу въ нашей психикѣ, и въ результатѣ такого усилія можетъ наблюдаться уже болѣе высокая форма интеллектуальной удовлетворенности. Такимъ образомъ, этотъ элементъ усилія, въ доступной, конечно для ребенка формѣ, является совершенно неизбѣжнымъ въ актѣ воспитанія вниманія, ибо весь этотъ процессъ нельзя обратить только въ непроизвольное переживаніе однихъ пріятныхъ состояній и удовольствій. Наконецъ, здѣсь важно считаться съ тѣмъ фактомъ, что успѣшность этой дѣятельности, уже въ самомъ процессѣ апперцепціи, когда здѣсь достигается сліяніе новаго со старымъ, находится въ тѣсной связи какъ бы съ настроеніемъ самой воспринимающей дѣятельности. Такимъ образомъ, здѣсь важно, чтобы этотъ процессъ возбужденія вниманія предполагалъ состояніе ожиданія, извѣстное напряженіе, и потому прежде

чѣмъ имѣть дѣло уже съ самымъ сообщеніемъ свѣдѣній, необходимо создать подходящую атмосферу для этого процесса воспріятія, когда, слѣдовательно, имѣютъ мѣсто предварительныя разъясненія, которыя не сообщаютъ всего знанія, но которыя уже располагаютъ къ воспріятію этихъ знаній; именно они возбуждаютъ ранѣе сложившіяся ассоціаціи и интересъ и напрягаютъ это состояніе ожиданія до наивысшей степени. Такое напряженное состояніе, несомнѣнно, можетъ считаться очень цѣннымъ для того, чтобы уже дальнѣйшее содержаніе сообщаемаго, дѣйствительно, нашло для себя вполнѣ подготовленную почву. Затѣмъ, что касается дальнѣйшихъ формъ развитія вниманія, когда эти формы носятъ уже активный характеръ, то здѣсь дѣятельность вниманія разсматривается, какъ своеобразный процессъ приспособленія. Здѣсь уже можетъ итти рѣчь не столько о воспитаніи вниманія, сколько о самовоспитаніи въ отношеніи этой дѣятельности, когда здѣсь получаются, дѣйствительно, тѣ формы или типы вниманія, которые являются наиболѣе цѣнными съ точки зрѣнія уже сознательнаго объекта воспитанія, который въ данномъ случаѣ оказывается и субъектомъ. Все это указываетъ на то, что дѣятельность вниманія по своему существу является дѣятельностью очень сложной, затрагивая самыя разнообразныя стороны нашей психики, и потому едва ли можно говорить о вниманіи или невниманіи вообще, въ широкомъ смыслѣ слова, безъ различія особенностей этой дѣятельности. Далѣе, при анализѣ разсѣянности мы увидимъ, что можно быть невнимательнымъ къ опредѣленному предмету и въ то же время проявлять большое

вниманіе въ другомъ направленіи, такъ что здѣсь какъ бы соединяются крайнее напряженіе вниманія съ невнимательностью. Все это можетъ быть понятно только съ той точки зрѣнія, если мы при анализѣ дѣятельности вниманія всегда будемъ имѣть передъ собою всю сложность такихъ процессовъ, которые здѣсь затрагиваются. Постоянное констатированіе этой сложности является очень цѣннымъ и съ точки зрѣнія педагогики.

Что касается экспериментальныхъ изслѣдованій въ области дѣятельности вниманія, то въ послѣднее время мы имѣемъ рядъ попытокъ опредѣлить различныя особенности въ дѣятельности вниманія съ тою цѣлью, чтобы на почвѣ такого рода изученія получить извѣстныя обобщенія, цѣнныя съ педагогической точки зрѣнія, съ другой стороны, чтобы выработать методы индивидуальнаго изслѣдованія, поскольку здѣсь приходится, опять въ процессѣ воспитанія, сообразоваться съ извѣстнымъ индивидуальнымъ предрасположеніемъ. Но точность этихъ изслѣдованій въ этой области врядъ ли можетъ считаться вполнѣ достаточной для того, чтобы на почвѣ этихъ данныхъ могли быть построены какіе-нибудь обширные и болѣе или менѣе строгіе и безспорные педагогическіе выводы. Дѣло въ томъ, что до настоящаго времени изслѣдуются болѣе элементарныя формы вниманія, какъ эта дѣятельность вниманія выражается, главнымъ образомъ, въ явленіяхъ утомленія вниманія. Затѣмъ, здѣсь изслѣдуется, кромѣ продолжительности вниманія и въ связи съ этимъ, нѣкоторое утомленіе, такъ называемая отвлекаемость вниманія, когда вниманіе къ опредѣленному предмету отвлекается другимъ раздраженіемъ, когда слѣдова-

тельно, здѣсь приходится какъ бы разбрасывать вниманіе, и въ этомъ случаѣ вниманіе, какъ выражаются современные изслѣдователи, имѣетъ дистрибутивный или распредѣлительный характеръ, такъ какъ оно не концентрируется на одномъ предметѣ, а распредѣляется между цѣлымъ рядомъ предметовъ или впечатлѣній. Такимъ образомъ, изслѣдуется вниманіе сосредоточенное или фиксированное и расплывчатое, т.е. такое, которое или выражается въ продолжительномъ сосредоточиваніи на одномъ предметѣ, или носитъ обратныхъ характеръ - расплывается сразу по многимъ предметамъ. Затѣмъ изслѣдуется процессъ, когда вниманіе возбуждается сразу нѣсколькими предметами, именно здѣсь опредѣляется, имѣетъ ли оно характеръ постепеннаго перехода или какъ бы перескакиваетъ съ одного предмета на другой. Всѣ эти изслѣдованія совершаются при помощи самыхъ простыхъ пріемовъ, съ которыми мы встрѣчаемся въ современной педагогической практикѣ и педагогической психологіи, когда, напр., утомленіе вниманія вслѣдствіе напряженія изслѣдуется такимъ образомъ, что здѣсь предлагаются задачи совершенно простыя, элементарныя, но благодаря однообразію порождающія явленія утомленія вниманія. Напр., заставляютъ учащихся счесть, сколько опредѣленныхъ буквъ, напр., „а", въ страницѣ, или сколько опредѣленныхъ знаковъ препинанія, напр, запятыхъ, на такомъ же пространствѣ, или заставляютъ продѣлывать опытъ сложенія, причемъ нужно прикладывать къ извѣстнымъ числамъ какое-нибудь опредѣленное же число, повторяя это дѣйствіе много разъ. Здѣсь самая дѣятельность является

очень легкой, а утомленіе вниманія порождается именно благодаря однообразію этого процесса, и здѣсь можно предполагать извѣстное напряженіе вниманія для того, чтобы не было ошибокъ, которыя въ этихъ случаяхъ встрѣчаются очень часто. Затѣмъ, можно назвать такого рода изслѣдованія, гдѣ изучается дѣятельность вниманія съ точки зрѣнія именно способности или свойства сосредоточиваться или отвлекаться, когда здѣсь заставляютъ въ одно и то же время воспринимать нѣсколько впечатлѣній разнородныхъ, и когда это одновременное воспріятіе впечатлѣній, естественно, раскалываетъ дѣятельность вниманія, заставляетъ испытуемаго субъекта разбрасываться въ процессѣ сосредоточенія. Здѣсь можно назвать, напр., такой простой опытъ: испытуемаго заставляютъ что-нибудь читать про себя или смотрѣть въ книгу и стараться понять читаемое, и въ то же время онъ долженъ говорить что-нибудь, при чемъ предполагается, конечно, что этотъ разговоръ не требуетъ большого напряженія, такъ что здѣсь возможно соединеніе той и другой работы; или заставляютъ читать и въ то же время говорить или писать буквы алфавита, т.е. опять-таки выполнять работу, которая не требуетъ большого напряженія, но можетъ отвлекать дѣятельность вниманія и вносить сюда извѣстное нарушеніе, и въ связи съ этимъ сравниваютъ продуктивность работы въ томъ и другомъ случаѣ, т.е. когда вниманіе было отвлечено и когда такого отвлеченія не было. Такимъ образомъ, есть еще цѣлый рядъ опытовъ, которые даютъ возможность опредѣлить особенности въ дѣятельности вниманія, какъ, напр., способность сосре-

доточиться на одномъ предметѣ или на нѣсколькихъ, т.е. возможность сразу захватить цѣлый рядъ предметовъ, ввести все ихъ содержаніе въ сферу своего вниманія въ извѣстный моментъ, какъ это въ особенности наблюдается въ отношеніи зрительныхъ впечатлѣній, когда поле зрѣнія можетъ быть очень обширнымъ и разнообразнымъ по своему содержанію. Но это приложимо въ отношеніи и звуковыхъ или слуховыхъ впечатлѣній, какъ это въ особенности можно наблюдать у лицъ, которыя уже въ этомъ смыслѣ имѣютъ большой опытъ, напр., у дирижеровъ, когда предполагается распредѣленіе вниманія между цѣлымъ рядомъ впечатлѣній отъ разнообразныхъ музыкальныхъ инструментовъ, звуковъ голоса и т.п., когда, слѣдовательно, здѣсь эта дистрибутивность или распредѣляемость уже сама собою имѣетъ мѣсто. Съ другой стороны, здѣсь возможна и концентрація вниманія только на опредѣленномъ предметѣ въ теченіе сравнительно продолжительнаго времени. Все это имѣетъ въ виду опредѣлить извѣстныя особенности въ дѣятельности вниманія, ставя своей цѣлью полученіе общихъ выводовъ, такъ какъ они являются цѣнными для воспитателя въ процессѣ воздѣйствія на опредѣленные, главнымъ образомъ, дѣтскіе индивидуумы. Но всѣ эти опыты до настоящаго времени не могутъ считаться законченными, и потому здѣсь трудно получить какія-либо обобщенія. Съ другой стороны, и самые пріемы изслѣдованій не могутъ считаться вполнѣ разработанными, потому что здѣсь все-таки затрагиваются элементарныя формы вниманія и не привлекаются всѣ тѣ разнообразные факторы, которые вызываютъ дѣятельность вниманія,

и именно такой факторъ, какъ интересъ или такое явленіе, какъ наличность душевнаго содержанія или различнаго рода предшествующія ассоціаціи, воспоминанія, а затѣмъ не всегда вскрывается роль привычки, опыта, тѣмъ болѣе, что здѣсь эти привычка и опытъ слагаются, конечно, въ теченіе не самаго эксперимента, а въ теченіе очень продолжительнаго предшествующаго періода въ развитіи или въ жизни извѣстнаго человѣка. Такимъ образомъ, если и вскрываются какія-нибудь особенности этой дѣятельности, то только сравнительно незначительныя. И потому мы не можемъ сказать, чтобы въ настоящее время существовали болѣе совершенные методы педологическаго изслѣдованія, которые у каждаго человѣка могли бы вскрывать всѣ особенности этого рода дѣятельности. Наоборотъ, намъ приходится склоняться къ тому заключенію, что здѣсь пока въ настоящее время принадлежитъ главное значеніе не столько эксперименту въ узкомъ смыслѣ слова, сколько наблюденію, когда это наблюденіе происходитъ въ теченіе очень значительнаго времени, на протяженіи всего процесса развитія, когда этотъ процессъ наблюденія затрагиваетъ самые различные факторы, когда, слѣдовательно, вся дѣтская индивидуальность изучается съ болѣе широкихъ точекъ зрѣнія, и, такимъ образомъ, можно получить представленіе объ особенностяхъ дѣятельности вниманія и ея причинахъ - болѣе полное, соотвѣтствующее сущности природы опредѣленнаго дѣтскаго индивидуума.

Что касается отрицательныхъ формъ въ дѣятельности вниманія, то я здѣсь разумѣю то состояніе въ этой дѣятельности,

которое обыкновенно именуется разсѣянностью. Съ точки зрѣ нія психологическаго анализа разсѣянность не есть всегда явленіе патологическое, отрицательное потому, что мы можемъ наблюдать различныя формы разсѣянности: въ иныхъ случаяхъ при состояніи разсѣянности можетъ быть констатировано состояніе очень сильнаго, глубокаго напряженія вниманія. Дѣло въ томъ, что о разсѣянности можно говорить съ различныхъ точекъ зрѣнія. Такъ, напр., это названіе разсѣянности прилагается къ характеристикѣ такого состоянія, какъ состояніе ученаго, углубленнаго въ свое изслѣдованіе. Въ этомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ очень значительнымъ сосредоточеніемъ вниманія, сосредоточеніемъ даже исключительной силы, исключительнаго напряженія и продолжительности, и въ то же время это - состояніе разсѣянности, состояніе отвлеченія вниманія отъ другихъ предметовъ, которые окружаютъ ученаго, отъ такихъ явленій и раздраженій, которыя такъ легко бросаются въ глаза другимъ и легко доходятъ до обыкновеннаго человѣческаго сознанія. Значитъ, намъ прежде всего нужно разобраться въ разныхъ формахъ разсѣянности и сдѣлать предметомъ нашего анализа такія формы, которыя являются наиболѣе важными съ педагогической точки зрѣнія. Разсматривая эти различныя формы разсѣянности, мы должны замѣтить и тѣ ея проявленія, которыя носятъ, несомнѣнно, характеръ патологическій и которыя выражаются въ такъ наз. idees fixes или навязчивыхъ идеяхъ, такихъ особыхъ состояній, когда вниманіе сосредоточено на опредѣленныхъ предметахъ или явленіяхъ, на мысляхъ, чувствахъ и даже на такихъ изъ нихъ, которыя, можетъ быть, являются для насъ нежелатель-

ными, непріятными, когда имѣетъ мѣсто такъ наз. моноидеизмъ, т.е. сосредоточеніе вниманія на одной идеѣ. Такія состоянія иногда носятъ патологическую окраску, хотя здѣсь степень патологичности часто находится въ связи съ тѣмъ, являются ли эти процессы чисто интеллектуальными процессами, или здѣсь затрагивается чувство или воля. Дѣло въ томъ, что эти навязчивыя идеи часто тѣсно связаны съ чувствомъ или волей, когда это чувство выражается въ томъ, что эти состоянія бываютъ для насъ непріятными, мучительными, тягостными, и когда элементъ воли обнаруживается въ томъ, что эти состоянія часто влекутъ за собою своеобразные импульсы, стремленіе воплотить, осуществить свою идею, совершить извѣстный поступокъ. Наиболѣе сильно испытывается это влеченіе въ тѣхъ состояніяхъ, которыя имѣютъ эмоціональную окраску, когда они являются наиболѣе сильными, захватывающими человѣка, и, несомнѣнно, въ большинствѣ они носятъ уже патологическій характеръ, такъ какъ здѣсь самое происхожденіе ихъ часто имѣетъ основаніемъ извѣстное болѣзненное разстройство нервной системы, иногда утомленіе или переутомленіе мозга, иногда - въ различныхъ маніяхъ - явленія вырожденія и т.п. Но можно говорить объ idee fixe и въ такомъ смыслѣ, когда эта идея является нормальной, когда здѣсь предполагается идея, какъ основная движущая пружина, какъ основной принципъ или норма дѣятельности, когда извѣстная идея охватываетъ человѣка въ такой мѣрѣ, что человѣкъ долженъ осуществить ее, но сознательно, когда человѣкъ сознательно ставитъ себѣ извѣст-

ную цѣль жизни, и когда всѣ дальнѣйшіе его конкретные поступки, дѣйствительно, находятся въ полномъ согласіи съ этой цѣлью. Въ этихъ случаяхъ мы можемъ также видѣть доминированіе извѣстной идеи, но идеи сознательной, которая не носитъ той патологической, внѣшней принудительной окраски, которую мы наблюдаемъ въ патологическихъ состояніяхъ. Но я не буду останавливаться на такихъ разстройствахъ дѣятельности вниманія, которыя имѣютъ патологическую основу, когда мы, напр., встрѣчаемся съ разнаго рода маніями, когда наблюдается крайняя возбудимость, когда встрѣчается неустойчивость вниманія въ смыслѣ невозможности сосредоточиться на опредѣленномъ предметѣ, когда постоянно наблюдается перебѣганіе съ одного предмета на другой. Все это, конечно, уже носитъ характеръ патологическій, но для насъ важны тѣ формы разсѣянности, которыя могутъ встрѣтиться въ нормальномъ состояніи и которыя наблюдаются преимущественно въ явленіяхъ дѣтской жизни. Дѣло въ томъ, что здѣсь то состояніе, которое обыкновенно называется разсѣянностью, при болѣе глубокомъ анализѣ оказывается состояніемъ довольно сложнымъ. Именно, здѣсь прежде всего можно наблюдать такую разсѣянность, которая получается въ результатѣ временнаго утомленія вниманія, и это утомленіе возникаетъ благодаря нарушенію ранѣе охарактеризованныхъ законовъ - закона интереса и закона контраста, закона смѣны впечатлѣній. Такое явленіе можетъ наблюдаться, конечно, очень часто, когда здѣсь предполагается разсѣянность въ отношеніи опредѣленныхъ предметовъ, разсѣян-

ность, которой предшествовало, можетъ быть, даже продолжительное напряженіе вниманія, и утомленіе это является вполнѣ естественнымъ. Что же касается отношенія къ нему, то здѣсь это отношеніе можетъ выражаться только въ соблюденіи упомянутыхъ основныхъ законовъ дѣятельности вниманія. Но возможны другія формы разсѣянности, которыя предполагаютъ не временное утомленіе вниманія, а состояніе хроническое, когда здѣсь мы наблюдаемъ отсутствіе устойчивости вниманія вообще, когда передъ нами встрѣчается фактъ постоянной смѣны объектовъ дѣятельности вниманія, и когда вниманіе перебѣгаетъ съ одного предмета на другой, не можетъ долго сосредоточиться и т.п. Разумѣется, это явленіе иногда имѣетъ для себя причины въ фактѣ извѣстнаго болѣзненнаго разстройства общаго утомленія организма или нервной системы, иногда въ связи съ явленіемъ переутомленія уже въ широкомъ смыслѣ, когда такое явленіе наблюдается послѣ тяжелой болѣзни пока еще не окрѣпъ весь организмъ или нервная система. Конечно въ такомъ случаѣ борьба съ этимъ недостаткомъ возможна на почвѣ общаго укрѣпленія организма, на почвѣ усиленія общей органической и въ особенности нервной жизнедѣятельности. Но вѣдь такое состояніе разсѣянности, неустойчивости вниманія, отсутствіе необходимой сосредоточенности можетъ возникать и независимо отъ этихъ болѣзненныхъ разстройствъ, и вотъ такія то состоянія, если они встрѣчаются, требуютъ особенно тщательнаго отношенія, и является необходимымъ проанализировать тѣ разнообразныя причины, которыя могутъ вызвать эти

нежелательныя съ педагогической точки зрѣнія состоянія. Эти причины могутъ, конечно, быть очень разнообразны, и если изучать какое-нибудь физическое разстройство, то здѣсь можно имѣть въ виду иногда нѣкоторыя аномаліи въ жизни дѣтей, выражающіяся въ различныхъ такъ называемыхъ порокахъ дѣтскаго, преимущественно отроческаго возраста. Иногда эти состоянія имѣютъ основаніе въ темпераментѣ, въ прирожденныхъ особенностяхъ, въ видѣ своеобразной живости, подвижности, въ невозможности сосредоточиться - благодаря исключительной природной непосѣдливости. Здѣсь мы можемъ наблюдать нерѣдко своеобразныя особенности и въ области психики, когда въ этомъ отношеніи встрѣчаются такія явленія, какъ преобладаніе пассивной формы воображенія; это обстоятельство вызываетъ развитіе мечтательности, что, конечно, отвлекаетъ вниманіе ребенка отъ впечатлѣній окружающей его реальной дѣйствительности и направляетъ его въ міръ призраковъ. Такимъ образомъ, этому явленію, которое также тѣсно связано опять-таки съ темпераментомъ принадлежитъ большое значеніе. Наконецъ, здѣсь извѣстная роль, и иногда очень значительная, отводится впечатлѣніямъ ранняго дѣтства и семьѣ ребенка, въ связи съ особенностями ранняго воспитанія, когда здѣсь мы имѣемъ въ виду слишкомъ частую смѣну впечатлѣній, когда здѣсь родители или воспитатели часто намѣренно доставляютъ какъ можно больше самыхъ разнообразныхъ впечатлѣній. Здѣсь предполагаются впечатлѣнія на почвѣ обычныхъ воспріятій, когда здѣсь затрагиваются опредѣленные органы

чувствъ, - зрѣніе, слухъ и т.п. Впослѣдствіи здѣсь могутъ быть такія впечатлѣнія, которыя затрагиваютъ уже различныя ассоціаціи, воспоминанія, которыя вообще входятъ въ извѣстную связь съ наличнымъ содержаніемъ психики. Все это можетъ быть полезнымъ, если предлагается въ нормальной, умѣренной формѣ. Но если здѣсь главная задача заключается въ томъ, чтобы поддерживать вниманіе путемъ только частой и быстрой смѣны впечатлѣній, то, конечно, результаты могутъ быть только отрицательными, и здѣсь неизбѣжно вырабатывается привычка скучать безъ новыхъ впечатлѣній и раздраженій, развивается быстрая притупляемость получаемыми впечатлѣніями, и въ связи съ этимъ создается невозможность долго сосредоточиваться на опредѣленномъ впечатлѣніи, хотя бы оно, съ извѣстной стороны, было бы и большой цѣнности. Итакъ, причины разсѣянности, когда это явленіе носитъ хроническую и наиболѣе, конечно, непріятную, тяжелую для воспитателя форму, могутъ быть очень разнообразны, и потому задача воспитателя должна заключаться въ томъ, чтобы направить свое вниманіе на анализъ этихъ причинъ и на ихъ устраненіе соотвѣтствующими мѣрами. Такъ, если дѣло идетъ о болѣзненномъ разстройствѣ, на почвѣ хроническихъ страданій, то, само собою разумѣется, здѣсь главнымъ средствомъ является общее укрѣпленіе организма, борьба съ этимъ болѣзненнымъ разстройствомъ, устраненіе всякихъ вредныхъ послѣдствій этой болѣзни. Если здѣсь рѣчь идетъ объ извѣстныхъ дѣтскихъ недостаткахъ или порокахъ (иногда въ сексуальной сферѣ), то опять-таки необходима борьба на почвѣ

различнаго рода воздѣйствій,- физическаго въ смыслѣ общаго укрѣпленія организма, а также моральнаго - въ смыслѣ разъясненія всѣхъ вредныхъ послѣдствій, и въ смыслѣ принятія мѣръ, т.е. созданія такой обстановки, въ которой являлись бы невозможными эти аномаліи. Наконецъ, если дѣло идетъ о темпераментѣ, то здѣсь воздѣйствіе, конечно, гораздо труднѣе, такъ какъ приходится имѣть дѣло съ прирожденными задатками, и здѣсь возможна борьба очень продолжительная, путемъ ослабленія этихъ природныхъ особенностей, путемъ направленія вниманія на небольшое количество предметовъ, когда, такимъ образомъ, постепенно вырабатывается извѣстная сосредоточенность. Эта сосредоточенность въ начальныхъ стадіяхъ, конечно, можетъ казаться непріятной, требующей извѣстнаго усилія, но все это является неизбѣжнымъ, потому что только такимъ путемъ постепенной умѣлой тренировки этой дѣятельности возможно развитіе той формы активнаго вниманія, которая является наиболѣе цѣнной, и которая можетъ быть противопоставлена такому расплывчатому, постоянно перебѣгающему, вниманію. Само собою разумѣется, что здѣсь должны быть устранены тѣ нерацiональныя мѣры воспитательнаго воздѣйствія, на которыя я указывалъ и которыя заключаются въ томъ, что воспитатель съ самаго ранняго возраста стремится къ тому, чтобы возбуждать, развлекать вниманіе наибольшимъ количествомъ впечатлѣній. Такого рода воздѣйствіе можетъ создать тѣ нежелательныя черты, въ видѣ своеобразныхъ прихотей, которыя нерѣдко встрѣчаются у дѣтей, матеріально излишне обезпеченныхъ, находящихся въ исключительно благопріят-

ной обстановкѣ, когда есть возможность для возбужденія той формы вниманія, которая съ точки зрѣнія раціональной педагогики является совершенно нежелательной. Все это еще разъ ведетъ насъ къ тому, на что я уже указывалъ ранѣе, а именно къ признанію сложности дѣятельности вниманія со стороны своихъ основныхъ факторовъ, въ связи съ возможностью квалифицировать эту дѣятельность только съ опредѣленной точки зрѣнія, какъ внимательность или разсѣянность, ибо здѣсь въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ можетъ быть рѣчь о различныхъ или опредѣленныхъ формахъ, какъ въ положительномъ, такъ и въ отрицательномъ смыслѣ.



Оглавленіе первой части лекцій

Стр.

1) Понятіе о педагогической психологіи, какъ наукѣ. Отношеніе педагогической психологіи къ различнымъ философскимъ дисциплинамъ. 3

2) Понятіе о воспитаніи. Воспитаніе и наслѣдственность. Воспитаніе и среда 25

3) Цѣль воспитанія 55

4) Педагогика, какъ наука и какъ искусство. 69

5) Характеристика современнаго педологическаго движенія.. 82

6) Методы педологическихъ изслѣдованій и важнѣйшіе результаты этихъ изслѣдованій 101

7) Попытки опредѣленія понятій индивидуальности и личности. Характеристика основныхъ душевныхъ проявленій въ ихъ взаимной связи. Значеніе факта совмѣстнаго существованія основныхъ формъ душевной жизни въ глазахъ воспитателя 154

8) Понятіе объ ощущеніяхъ. Органическія ощущенія и ихъ педагогическое значеніе. 174

9) Ощущеніе органовъ внѣшнихъ чувствъ и ихъ значеніе въ общемъ строѣ нашей душевно жизни. 184

10) Первичность ощущеній въ общемъ строѣ душевной жизни и принципъ наглядности. 190

11) Вниманіе. 201