Изданіе Издательскаго О-ва при Историко-Философскомъ Факультетѣ МОСКОВ. ВЫСШ. ЖЕН. КУРСОВЪ.

BF
721
Вин

Н. Д. Виноградовъ.

Педагогическая психологія,

въ связи съ общей педагогикой.

Лекціи, читанныя на Высшихъ Женскихъ Курсахъ.

(Пособіе для экзамена).

ЧАСТЬ III-Я.

МОСКВА,
Типо-Литографія С. М. Мухарскаго.
1914 г.

Н. Д. ВИНОГРАДОВЪ.

Педагогическая Психологія,

въ связи съ общей педагогикой.

Часть III-я.

Лекціи, читанныя на Высшихъ Женскихъ Курсахъ.

Москва, 1913.

Типо-Литографія С. М. Мухарскаго, Москва.

1в

Псов. 1959



203
46

ПОНЯТІЕ О ВОЛЕВОЙ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ. ЭЛЕМЕНТАРНЫЯ ФОРМЫ ВОЛЕВОЙ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ: РЕФЛЕКСЫ, ИМПУЛЬСИВНЫЯ ДВИЖЕНІЯ И ИНСТИНКТЫ. ПОДРАЖАНІЕ И ЕГО РОЛЬ ВЪ ВОСПИТАНІИ, ПРИВЫЧКА И ЕЯ ОЦѢНКА СЪ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРѢНІЯ.

Я долженъ теперь перейти къ характеристикѣ слѣдующей формы нашей психической дѣятельности, именно - воли или активности по преимуществу. Я не буду имѣть возможности дать исчерпывающую характеристику этой существенной стороны нашей психики, и мнѣ придется только въ общихъ чергахъ охарактеризовать наиболѣе существенныя проявленія нашей активности Что касается самаго существа этой дѣятельности, то эта дѣятельность въ извѣстной формѣ, въ извѣстномъ объемѣ встрѣчалась намъ уже раньше при анализѣ другихъ сторонъ нашей жизни, именно - интеллектуальной и эмоціональной. Если имѣть въ виду даже болѣе элементарныя формы интеллектуальной дѣятельности, въ видѣ процессовъ воспріятія, или ощущеній, то и здѣсь элементъ активности уже имѣетъ мѣсто въ видѣ своеобразнаго вниманія, совершенно необходимаго для осуществленія самаго процесса воспріятія. Затѣмъ, при анализѣ эмоціональной жизни мнѣ не разъ приходилось указывать на то, что и здѣсь элементу активности принадлежитъ большая роль, поскольку эмоція является состояніемъ сложнымъ, въ которомъ на-ряду со спеціально эмоціональными переживаніями имѣютъ мѣсто и интеллектуальный элементъ, и элементъ активно-

Нач.

сти, такъ какъ эмоціональныя переживанія въ своемъ конкретномъ проявленіи связаны съ цѣлымъ рядомъ различныхъ движеній, которыя являются типичными для активности. Но несмотря на все это, конечно, тѣ замѣчанія относительно элементовъ активности въ сферѣ интеллекта и эмоціи, которыя намъ приходилось сдѣлать раньше, являются недостаточными для характеристики этой своеобразной формы нашей психики. Дѣло въ томъ, что эта сфера духовной дѣятельности является, несмотря на то, что она тѣсно связана съ другими душевными проявленіями, безспорно самостоятельной, можетъ быть, даже болѣе первичной, чѣмъ наша интеллектуальная дѣятельность или наша эмоціональная жизнь. Конечно, если мы будемъ разсматривать тѣ формы нашей дѣятельности, которыя характеризуются какъ активныя по преимуществу, то мы всегда можемъ констатировать присутствіе интеллекта, будетъ ли это наиболѣе сложная форма нашей активной, сознательной волевой дѣятельности, будетъ ли это нѣкоторое элементарное проявленіе активности,- во всѣхъ этихъ актахъ можно констатировать наличность интеллектуальнаго элемента, наличность чувства, когда чувство нерѣдко является главнымъ стимуломъ нашей волевой дѣятельности, особенно въ ея высшемъ проявленіи. Такимъ образомъ, присутствіе въ нѣкоторыхъ волевыхъ проявленіяхъ интеллекта и эмоціи является безспорнымъ. Тѣмъ не менѣе это обстоятельство не можетъ говорить противъ самостоятельности волевой дѣятельности. Правда, въ исторіи психологіи мы нерѣдко встрѣчаемъ такія направленія, которыя пытаются свести все своеобразіе волевыхъ процессовъ къ элементамъ интеллектуальному или эмоціочальному. Но такія попытки едва ли могутъ

считаться вполнѣ удовлетворяющими, и позднѣйшіе психологи приходятъ къ такому убѣжденію, что активность является болѣе изначальной сферой нашей дѣятельности, чѣмъ интеллектъ и эмоція; поэтому современная психологія носитъ ярко выраженный волюнтаристическій характеръ. Правда, въ нѣкоторыхъ отдѣльныхъ тенденціяхъ волюнтаризма мы видимъ одностороннее толкованіе душевной жизни, но во всякомъ случаѣ здѣсь является безспорнымъ тотъ фактъ, что этотъ элементъ активности является существеннымъ для всѣхъ нашихъ душевныхъ проявленій, хотя въ нѣкоторыхъ изъ нихъ онъ выступаетъ менѣе ярко, именно тамъ, гдѣ его заслоняютъ другіе элементы - интеллектуальные или эмоціональные. Все это приводитъ къ тому общему выводу, что наша волевая дѣятельность является изначальной сферой нашей психики, въ особенности, когда она обнаруживается въ такихъ актахъ, которые свидѣтельствуютъ о своеобразной задержкѣ нашихъ чувствованій, нашихъ мыслей, когда здѣсь есть то своеобразное чувство усилія, напряженія, которое является типичнымъ для волевой дѣятельности и которое не исчерпывается тѣми элементами, какіе наблюдаются въ области интеллектуальной или эмоціональной жизни. Въ виду всего этого, намъ придется остановиться спеціально на анализѣ волевой дѣятельности, тѣмъ болѣе, что этотъ анализъ долженъ имѣть извѣстное практическое значеніе съ точки зрѣнія своего отношенія къ вопросамъ воспитанія, къ вопросамъ практической педагогики.

Для насъ, конечно, является наиболѣе важной одна изъ высшихъ формъ волевой дѣятельности, гдѣ имѣетъ мѣсто, и въ очень

значительной степени, интеллектуальный элементъ, но, съ другой стороны, намъ придется остановиться и на разсмотрѣніи болѣе элементарныхъ проявленій нашей активности, которыя также оказываются очень цѣнными въ глазахъ воспитателя. Понятіе воли, какъ извѣстно, въ приложеніи къ человѣку или ко всѣмъ высшимъ животнымъ, берется иногда въ очень широкомъ смыслѣ. Съ другой стороны, названіемъ „воля" часто обозначаются наиболѣе сложныя формы волевой дѣятельности, которыя характеризуются какъ уже болѣе устойчивый комплексъ, какъ нѣчто такое, что сформировалось постепенно, на почвѣ очень длительнаго процесса индивидуальнаго развитія. Эти формы, конечно, заслуживаютъ особаго вниманія въ виду ихъ исключительнаго значенія въ сферѣ сознательной жизни человѣка, но намъ, прежде всего, придется остановиться на болѣе элементарныхъ проявленіяхъ, которыя встрѣчаются какъ у человѣка, такъ и у животныхъ, которыя сводятся въ своей первоначальной и біологической формѣ къ такимъ актамъ, какъ рефлексъ, и которыя, однако же являются очень цѣнными въ виду ихъ огромнаго значенія въ общей экономіи человѣческой жизни. Я прежде всего и задержу ваше вниманіе на короткое время на анализѣ этихъ наиболѣе элементарныхъ формъ нашей активности, какъ эта активность выражается въ цѣломъ рядѣ движеній. Дѣло въ томъ, что элементъ движенія, поскольку въ этомъ движеніи внѣшнимъ образомъ обнаруживается извѣстное душевное состояніе, является типичнымъ для волевой дѣятельности, и этотъ элементъ можетъ наблюдаться не только въ самыхъ элементарныхъ формахъ, но и въ болѣе сложныхъ проявленіяхъ волевой дѣятельности, въ

различнаго рода актахъ, дѣйствіяхъ, поступкахъ, гдѣ всегда имѣютъ мѣсто эти внѣшнія обнаруженія нашихъ отношеній къ окружающимъ насъ людямъ, средѣ, природѣ и т.д Эти низшія формы нашей активности или этотъ двигательный элементъ наблюдаются въ очень ярко выраженной формѣ, поскольку здѣсь можно видѣть тѣсную связь этихъ движеній съ нашимъ организмомъ или съ опредѣленными частями этого организма. Въ этомъ отношеніи я долженъ назвать наиболѣе элементарныя формы нашей активности, какъ рефлексы т.е такого рода движенія въ нашемъ организмѣ, которые или связаны съ цѣлымъ рядомъ органическихъ процессовъ, или которые могутъ предполагать для себя извѣстныя внѣшнія возбужденія или раздраженія. И въ этого рода движеніяхъ, въ ихъ элементарной формѣ не принадлежитъ никакой роли тому, что называется нашей сознательной волей, такъ какъ многіе рефлексы являются совершенно неподчиненными нашей волѣ и возникаютъ совершенно самостоятельно, какъ это можно говорить о цѣломъ рядѣ чисто органическихъ движеній, въ связи съ дѣятельностью разныхъ системъ внутри нашего организма, отчасти въ связи съ обнаруженіями нѣкоторыхъ изъ этихъ системъ вовнѣ, путемъ непроизвольныхъ мускульныхъ движеній. Такого рода движенія, хотя и доходятъ до нашего сознанія или могутъ быть нами замѣчены, въ самой начальной стадіи совершенно оказываются неподчиненными нашей волѣ. Къ такому роду движеній нужно отнести, какъ наиболѣе типичныя, такія, какъ суженіе или расширеніе зрачка, въ связи съ увеличеніемъ или уменьшеніемъ свѣта, явленіе мигания и цѣлый рядъ другихъ подобныхъ актовъ, которые совершаются въ свя-

зи съ воздѣйствіемъ на организмъ тѣхъ или другихъ раздраженій и которые происходятъ въ этомъ смыслѣ совершенно автоматически, благодаря своеобразному біологическому механизму, который является цѣннымъ для самосохраненія нашего организма, для устраненія разнообразныхъ вредныхъ разрушительныхъ вліяній, испытываемыхъ извнѣ. Но эти рефлексы постоянно осложняются психическимъ элементомъ, поскольку здѣсь уже вмѣшивается наша воля въ процессѣ ихъ совершенія, когда здѣсь можетъ быть не только извѣстная задержка или ослабленіе этихъ рефлексовъ, но иногда и сознательное усиленіе ихъ. Въ этомъ случаѣ мы встрѣчаемся уже съ явленіями полурефлекса, такими явленіями, какъ кашель, чиханіе и т.д., которыя возникаютъ въ связи съ извѣстными органическими процессами, независимо отъ нашего сознанія, но которыя находятся въ извѣстной власти или подчиненіи этому сознанію - въ извѣстныхъ условіяхъ, въ извѣстномъ объемѣ или при извѣстной интенсивности, когда возможно усиленіе этихъ явленій, или ослабленіе ихъ, или искусственное вызываніе, не вполнѣ, можетъ быть, соотвѣтствующее нормальному теченію этихъ процессовъ. Но затѣмъ, кромѣ этого ряда движеній, которыя возникаютъ въ связи съ извѣстными процессами въ нашемъ организмѣ, мы можемъ указать еще своеобразныя движенія, которыя также обязаны своимъ происхожденіемъ чисто органическимъ процессамъ, но самое возникновеніе которыхъ кажется для насъ еще болѣе неяснымъ и спутаннымъ, въ виду того, что источникъ этихъ движеній лежитъ въ самой глубинѣ нашего организма, нашей органической дѣятельности. Я разумѣю такъ называемыя импульсивныя движенія, ко-

торыя называются иногда автоматическими въ собственномъ смыслѣ слова и къ которымъ приложимъ болѣе первый терминъ - импульсивныя движенія. Здѣсь предполагаются такого рода движенія, которыя возникаютъ въ связи съ накопленіемъ энергіи въ нашемъ организмѣ, когда это накопленіе ищетъ выхода и когда выходъ этотъ является какъ бы рефлекторно, въ цѣломъ рядѣ движеній, наблюдающихся у взрослыхъ людей и у дѣтей. Это явленіе бѣганія, вскрикиванія, прыганія, въ связи съ чисто органическими явленіями, когда для этого нѣтъ никакого основанія и во внѣшнихъ раздраженіяхъ и въ самыхъ чувствахъ, на которыя направлены эти внѣшнія раздраженія. Такимъ образомъ, здѣсь, въ связи съ процессами чисто органическими, главнымъ образомъ, въ связи съ процессомъ питанія, мы можемъ испытывать необходимость проявить извѣстную энергію, совершить извѣстныя движенія, только благодаря чисто органической дѣятельности. Такого рода движенія довольно разнообразны, въ особенности въ эпоху ранняго дѣтства и отрочества, и они являются иногда основою для различныхъ своеобразныхъ проявленій дѣтской психики, для объясненія такой особенности дѣтскаго возраста, какъ непосѣдливость, когда здѣсь имѣется въ виду своеобразная органическая дѣятельность, иногда ярко отличающая одного ребенка отъ другого, съ точки зрѣнія чисто органической основы, съ точки зрѣнія того, что мы называемъ темпераментомъ. Эти движенія, конечно, въ извѣстной степени подчиняются нашей волѣ въ смыслѣ задержки или подавленія ихъ въ болѣе позднiй періодъ развитія, но по своему происхожденію они носятъ органическій характеръ, и здѣсь не можетъ быть и рѣчи о сознатель-

ной волѣ въ собственномъ смыслѣ слова. Кромѣ этихъ движеній, мы должны указать еще цѣлый рядъ движеній, которыя называются инстинктивными и выражаются въ болѣе сложныхъ формахъ дѣятельности, а не только въ элементарныхъ актахъ рефлекторнаго типа. Такого рода инстинктивныя движенія являются типичными, какъ и рефлексы, не только для человѣка, но и для животныхъ, поскольку здѣсь мы наблюдаемъ движенія очень сложныя, даже замысловатыя, такія, которыя, повидимому, даже предполагаютъ присутствіе сознательной энергіи, но, которыя, при болѣе глубокомъ анализѣ, оказываются безсознательными въ томъ смыслѣ, что здѣсь нѣтъ яснаго представленія о той цѣли, которая предполагается въ результатѣ этой дѣятельности, однако же эта цѣль осуществляется и является очень благодѣтельной для самого живого существа, будетъ ли это животное, или человѣкъ. Различіе инстинкта отъ рефлекса заключается въ томъ, что въ инстинктѣ мы имѣемъ дѣло съ гораздо болѣе сложнымъ механизмомъ, самое дѣйствіе или приведеніе въ дѣйствіе этого механизма связано съ извѣстными внѣшними впечатлѣніями и раздраженіями органовъ внѣшнихъ чувствъ человѣка или животныхъ, и въ результатѣ этихъ раздраженій и впечатлѣній и начинаетъ дѣйствовать этотъ механизмъ, когда совершается такимъ образомъ цѣлый рядъ дѣйствій, направленныхъ на благо живого существа, но яснаго и отчетливаго представленія этого блага, этой конечной цѣли мы здѣсь не имѣемъ. Нѣтъ нужды говорить о томъ, что эти инстинкты являются достояніемъ вообще животной природы,- въ особенности много ихъ мы видимъ у высшихъ животныхъ, но они встрѣчаются и у низшихъ животныхъ, существуютъ въ

достаточномъ количествѣ и у человѣка. Что же касается происхожденія этого рода актовъ, то объ этомъ происхожденіи могутъ быть высказаны только извѣстныя предположенія, которыя не должны стоять въ противорѣчіи съ данными научнаго анализа. И изъ тѣхъ данныхъ, которыя имѣются въ настоящее время, мы можемъ заключить, что инстинкты обязаны своимъ происхожденіемъ рефлексамъ, что они возникали на почвѣ рефлекторной дѣятельности, т.е. на почвѣ приспособленія животнаго къ окружающей его обстановкѣ, и на почвѣ тѣхъ важнѣйшихъ факторовъ, которые обуславливаютъ эволюцію животнаго міра, это - борьба за существованіе и естественный подборъ. Съ этой точки зрѣнія, конечно, нельзя разсматривать инстинктивную дѣятельность, какъ такую, которая сначала носитъ извѣстный сознательный характеръ, требуя затраты опредѣленныхъ намѣренныхъ усилій, и которая уже впослѣдствіи обращается въ автоматическую. Несомнѣнно, такое объясненіе не соотвѣтствуетъ основнымъ научнымъ принципамъ, которые являются господствующими теперь. И эту дѣятельность, прежде сознательную, а теперь безсознательную, нужно называть иначе - привычной, а не инстинктивной дѣятельностью, причемъ привычная дѣятельность наблюдается, главнымъ образомъ, у человѣка. Что же касается инстинктивной дѣятельности въ ея наиболѣе типичномъ пониманіи, то здѣсь, безспорно, основаніемъ или источникомъ ея является рефлексъ или комбинированіе различныхъ рефлексовъ въ процессѣ указаннаго мною приспособленія. Но, охарактеризовавъ эту форму активности, мы должны указать, что сложность ея заключается не только въ комбинированіи этихъ рефлексовъ, но и

въ томъ, что въ этой инстинктивной дѣятельности, какъ она наблюдается у животныхъ, можетъ проявляться и эмоціональный элементъ, послѣдній выражается, напримѣръ, въ явленіи ухода за дѣтенышами, или въ явленіи строенія гнѣздъ и т.д., гдѣ мы можемъ, несомнѣнно, предположить этотъ эмоціональный элементъ, который играетъ большую роль въ процессѣ осуществленія этихъ дѣйствій, хотя цѣль этихъ дѣйствій, конечно, не сознается. Что касается значенія инстинкта въ жизни живыхъ существъ вообще, то огромное значеніе его, конечно, безспорно и для всѣхъ вполнѣ очевидно, поскольку здѣсь мы встрѣчаемся съ огромною ролью такого рода дѣятельности въ процессѣ борьбы за существованіе, выживанія наиболѣе годныхъ и т.д. Но объ этомъ нѣтъ нужды распространяться. Я долженъ сказать нѣсколько словъ о значеніи инстинктивной дѣятельности въ жизни человѣка. Безспорно, человѣкъ въ значительной части своей жизни является существомъ сознательнымъ и умѣющимъ вполнѣ сознательно управлять своими дѣйствіями, однако роль инстинктивной дѣятельности и у него очень велика, хотя не можетъ быть уравнена съ тѣмъ, что мы встрѣчаемъ въ мірѣ животныхъ. Что касается основныхъ инстинктовъ у человѣка, то здѣсь мы можемъ назвать два главныхъ инстинкта, тѣсно связанныхъ между собою: инстинктъ самосохраненія и инстинктъ продолженія или сохраненія рода. Эти инстинкты имѣютъ, несомнѣнно, біологическій характеръ и являются у человѣка общими съ животными, играютъ огромную роль въ развитіи и жизни отдѣльнаго человѣка и всего человѣчества, а потому имѣютъ большое значеніе въ глазахъ воспитателя. Объ этомъ здѣсь нѣтъ нужды распространяться, тѣмъ болѣе, что къ этому при-

дется возвращаться позднѣе. Но во всякомъ случаѣ здѣсь нужно замѣтить, что эти инстинкты не имѣютъ того рефлекторнаго характера, какъ у животныхъ, поскольку у человѣка мы имѣемъ дѣло съ такого рода явленіями, какъ задержка инстинкта, ослабленіе, а иногда и почти полное подавленіе его. Послѣднее можно говорить объ инстинктѣ самосохраненія въ связи съ прекращеніемъ собственной жизни, хотя въ этомъ случаѣ можно предполагать своеобразное проявленіе принципа самосохраненія, можетъ быть, въ видѣ допущенія болѣе цѣлесообразнаго существованія, или даже новой формы бытія, неизвѣстной или, можетъ быть, противоположной теперешнему существованію. Во всякомъ случаѣ здѣсь мы все-таки встрѣчаемся съ проявленіемъ инстинкта въ такой формѣ, въ какой мы его не наблюдаемъ въ мірѣ животныхъ вообще. То же самое можно сказать и объ инстинктѣ продолженія рода, поскольку у человѣка наблюдается ослабленіе и задержка и этого инстинкта. Вообще на высшихъ стадіяхъ развитія сознательности принадлежитъ огромное значеніе; въ этомъ заключается существенное отличіе инстинктивной дѣятельности человѣка отъ роли инстинкта въ жизни животныхъ Но инстинктивная дѣятельность человѣка не исчерпывается этими двумя указанными инстинктами. Къ этимъ двумъ основнымъ видамъ или типамъ инстинкта могутъ быть теперь присоединены и многія другія формы инстинктивной дѣятельности, которыя встрѣчаются у ребенка въ ранній періодъ его развитія, въ связи съ процессомъ самосохраненія, и которыя наблюдаются и на позднѣйшихъ ступеняхъ развитія. Дѣло въ томъ, что если стать на біологическую точку зрѣнія, то и наиболѣе сложныя формы психической дѣятель-

ности могутъ быть сведены въ своемъ происхожденіи къ инстинкту, и, съ этой точки зрѣнія, даже такая, повидимому, типичная для человѣка форма психической дѣятельности, какъ интеллектъ, можетъ разсматриваться, какъ инстинктивная дѣятельность. Интеллектъ постепенно вырабатывался, укрѣплялся и усложнялся въ процессѣ борьбы за существованіе и съ этой точки зрѣнія обнаруживаетъ именно инстинктивное происхожденіе, настоящіе слѣды инстинкта, поскольку мы наблюдаемъ у людей или у ребенка именно инстинктивное стремленіе къ знанію, сначала въ видѣ любопытства, затѣмъ въ видѣ любознательности и т.д. Поэтому нѣкоторые психологи, напр., Джемсъ, прямо называютъ любознательность и любопытство инстинктомъ, который является прирожденнымъ каждому современному ребенку, но который проявляется постепенно подъ вліяніемъ воздѣйствій среды и окружающей обстановки. То же самое можно сказать и о нѣкоторыхъ эмоціяхъ, какъ объ эмоціи соревнованія, соперничества, о чувствѣ сознанія собственнаго достоинства или эмоціи силы въ широкомъ смыслѣ. Опять-таки такого рода явленія можно назвать инстинктивными въ широкомъ смыслѣ, потому что они тѣсно связаны съ процессомъ самосохраненія, поскольку здѣсь является необходимымъ обостреніе психическихъ силъ, доведеніе ихъ до болѣе высокой ступени, когда такое доведеніе являлось не только желательнымъ, но иногда и неизбѣжнымъ въ борьбѣ за существованіе. Поэтому, если расширять это понятіе инстинкта, то можно увидѣть, что существуетъ много довольно сложныхъ проявленій человѣческой психики, которыя въ своемъ генезисѣ и своей основѣ сводятся къ ин-

стинкту. Съ этой точки зрѣнія, самыя разнообразныя проявленія интеллекта, самыя разнообразныя формы эмоціональной жизни въ своемъ происхожденіи и въ условіяхъ теперешняго существованія являются инстинктивными, потому что оказываются прирожденными у современнаго человѣка, но только въ видѣ задатковъ, которые потомъ развиваются - благодаря различнымъ вліяніямъ, неизбѣжно испытываемымъ ребенкомъ послѣ своего рожденія. Все это указываетъ на то, что инстинктивная дѣятельность въ такомъ расширенномъ пониманіи играетъ огромную роль въ жизни человѣка. Но въ этомъ случаѣ она необходимо осложняется сознательными интеллектуальными элементами, и дальнѣйшее развитіе этихъ инстинктивныхъ задатковъ идетъ, конечно, уже независимо отъ естественныхъ предрасположеній. Вѣдь если мы будемъ говорить о любознательности и будемъ разсматривать ее какъ естественное стремленіе человѣческаго духа, выросшее на почвѣ борьбы за существованіе, то позднѣе мы можемъ наблюдать и такія формы этого чувства, которыя носятъ совершенно безкорыстный характеръ, которыя никакимъ образомъ уже не связаны съ этимъ процессомъ борьбы, но являются цѣнными съ точки зрѣнія наиболѣе высокихъ интересовъ, существующихъ у современнаго культурнаго человѣка. То же самое можно сказать и о чувствѣ соревнованія, которое можетъ обостряться, развиваться или ослабляться въ связи съ вмѣшательствомъ сознанія, а не только благодаря тому, что здѣсь имѣетъ мѣсто процессъ борьбы въ той грубой біологической формѣ, какая наблюдается на низшей стадіи человѣческой жизни или въ мірѣ животныхъ. Слѣдовательно, признавая

огромное значеніе инстинктивной дѣятельности въ жизни человѣка, мы все-таки должны указать на то, что эта инстинктивная дѣятельность входитъ здѣсь въ своеобразное столкновеніе съ болѣе высокими факторами интеллектуальной жизни, и на почвѣ этого мы наблюдаемъ такія комбинаціи, которыя совершенно отсутствуютъ въ мірѣ животныхъ. Но объ этихъ болѣе высокихъ формахъ волевой дѣятельности мнѣ придется говорить позднѣе, теперь же я считаю не лишнимъ сказать нѣсколько словъ о нѣкоторыхъ формахъ активности, въ основѣ которыхъ лежатъ ранѣе охарактеризованныя мною непроизвольныя движенія, но которыя постепенно осложняются болѣе высокими элементами и въ этихъ своихъ болѣе сложныхъ проявленіяхъ имѣютъ большое значеніе и въ педагогическомъ отношеніи. Я именно имѣю въ виду ту форму нашей дѣятельности, которая извѣстна подъ именемъ подражанія и которая проявляется въ различныхъ конкретныхъ обнаруженіяхъ.

Подъ именемъ подражанія обычно разумѣется воспроизведеніе того, что наблюдается у другихъ людей, со стороны внѣ него проявленія, а очень часто и со стороны внутренняго переживанія. Здѣсь прежде всего, имѣются въ виду чисто рефлекторные акты, которые воспроизводятъ, иногда совершенно безсознательно, тѣ движенія, которыя наблюдаются у другихъ людей, какъ у взрослыхъ, такъ и у дѣтей. Я имѣю въ виду такого рода явленія, какъ явленія рефлекторной улыбки или смѣха, явленія жестикуляціи, когда здѣсь нѣтъ на самомъ дѣлѣ настоящихъ симпатическихъ переживаній, когда здѣсь есть просто отраженіе движеній и отсутствуетъ проникновеніе въ самое существо психическихъ процес-

совъ. Такого рода явленіе наблюдается у дѣтей очень рано, когда для нихъ еще нѣтъ возможности понять душевное состояніе другого человѣка, когда, слѣдовательно, нѣтъ чувства симпатіи - въ болѣе тѣсномъ смыслѣ слова. Затѣмъ здѣсь мы можемъ видѣть цѣлый рядъ аналогичныхъ явленій, когда послѣднія уже сопровождаются сознаніемъ, хотя, можетъ быть, въ незначительной степени, не предполагая полнаго пониманія соотвѣтствующихъ психическихъ переживаній. Я разумѣю здѣсь подражательныя движенія, которыя носятъ коллективный характеръ и которыя наблюдаются не только у дѣтей, но и у взрослыхъ, когда здѣсь имѣются въ виду различныя формы этихъ процессовъ, будетъ ли это страхъ, въ видѣ паники, будутъ ли это коллективныя проявленія въ дѣйствіяхъ толпы, когда передъ нами заразительность извѣстнымъ чувствомъ, возбужденіе сразу большого количества людей и т.п. Эта подражательность носитъ, конечно, нѣсколько болѣе сложный характеръ, такъ какъ она вызывается не только воспріятіемъ этихъ внѣшнихъ движеній, наблюдаемыхъ у другихъ людей или у дѣтей, но здѣсь есть, несомнѣнно, и возбужденіе чувства, на почвѣ воспріятія этихъ внѣшнихъ обнаруженій, когда здѣсь возникаетъ чувство страха, гнѣва, злобы и т.д., когда, благодаря такому коллективному проявленію, эта эмоція получаетъ наиболѣе яркій, иногда ужасающій, и часто совершенно стихійный характеръ. Все это указываетъ на то, что на самомъ дѣлѣ здѣсь нѣтъ того нормальнаго индивидуальна-

Библиотека ООН

го переживанія извѣстной эмоціи, когда это переживаніе не осложнялось бы тѣми невольными въ данномъ случаѣ впечатлѣніями, какія получаются отъ наблюденія внѣшняго выраженія душевнаго состоянія другихъ лицъ. Затѣмъ, мы можемъ наблюдать постепенное осложненіе эмоціональными и интеллектуальными элементами этого чувства у дѣтей, когда это чувство проявляется въ формѣ симпатіи - уже не въ смыслѣ синергіи, простого воспроизведенія дѣйствій, но и въ смыслѣ синестезіи, т.е. раздѣленія самого чувства. Такого рода симпатіи, какъ и ранѣе мнѣ приходилось упоминать, можно наблюдать у дѣтей очень рано, хотя въ этихъ случаяхъ, на ряду съ присутствіемъ извѣстнаго чувства, иногда очень глубокаго, всегда есть различіе этихъ эмоціональныхъ переживаній отъ того, что на самомъ дѣлѣ происходитъ въ душѣ взрослаго человѣка. Но какъ бы то ни было, здѣсь уже есть привхожденіе психическаго, именно эмоціональнаго элемента, осложняющаго этотъ процессъ подражательныхъ дѣйствій. Затѣмъ, можно наблюдать еще большее осложненіе этого процесса, когда здѣсь, на ряду съ симпатическими эмоціями, имѣютъ большое значеніе и эмоціи эгоистическаго типа, когда предполагается, главнымъ образомъ, подражаніе взрослымъ или лицамъ, превосходящимъ насъ какими-нибудь качествами и когда эти подражательныя дѣйствія тѣсно связаны съ чувствомъ соревнованія, стремленія быть равнымъ, уподобиться извѣстному человѣку, не отстать отъ него. Во всякомъ случаѣ, здѣсь наблюдается тотъ постепенный ростъ этого состоянія, которое встрѣчается въ эпоху отроческаго, а тѣмъ болѣе, юношескаго возраста, при чемъ здѣсь мы видимъ осложненіе

этой эмоціи въ значительной степени интеллектуальнымъ элементомъ, который предполагаетъ извѣстное критическое отношеніе, хотя, повидимому, это критическое отношеніе находится въ полномъ противорѣчіи съ самымъ принципомъ подражательности. На самомъ дѣлѣ такого противорѣчія нѣтъ, потому что здѣсь возможно предварительное критическое отношеніе въ томъ смыслѣ, что извѣстный объектъ подражанія становится для насъ образцомъ, идеаломъ уже въ результатѣ извѣстной оцѣнки, когда мы дѣйствительно считаемъ это внѣшнее обнаруженіе совокупностью извѣстныхъ качествъ внѣшнихъ или внутреннихъ, наиболѣе цѣнныхъ для насъ, и когда они въ такомъ живомъ конкретномъ проявленіи оказываются для насъ особенно важнымъ стимуломъ дѣятельности. Такимъ образомъ, здѣсь есть предварительная оцѣнка; и это подражаніе есть уподобленіе извѣстнымъ людямъ или лицамъ на почвѣ сознанія превосходства этихъ лицъ, на почвѣ констатированія въ нихъ такихъ цѣнныхъ свойствъ, какихъ мы не наблюдаемъ въ самихъ себѣ. Все это вскрываетъ передъ нами всю сложность этого процесса подражанія, которое естественно не можетъ ограничиться тѣми наиболѣе элементарными формами волевой дѣятельности на которыхъ намъ приходится теперь останавливаться. Но тѣмъ не менѣе, я считаю возможнымъ говорить о подражаніи именно здѣсь, въ виду того, что самое подражаніе безспорно связано съ тѣми элементарными рефлекторными процессами, о которыхъ именно приходилось говорить ранѣе.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній о самомъ существѣ этой дѣятельности и ея сложномъ характерѣ, мнѣ необходимо сказать,

какое значеніе этого рода дѣятельность имѣетъ для воспитателя или учителя, и каково должно быть отношеніе къ этой дѣятельности - положительное или отрицательное. Безспорно, значеніе этой дѣятельности очень велико, и это значеніе можетъ быть какъ положительнымъ, такъ и отрицательнымъ, въ зависимости отъ формы подражанія и въ зависимости отъ того, насколько въ такого рода дѣятельности участвуетъ сознательный элементъ. Здѣсь, прежде всего, нужно сказать, что, несомнѣнно, многія явленія въ жизни ребенка объясняются именно подражаніемъ: они складываются, развиваются и укрѣпляются на почвѣ подражательной дѣятельности, на почвѣ участія рефлекторныхъ процессовъ, которые являются отраженіемъ того, что наблюдаетъ обыкновенно ребенокъ у взрослыхъ или у другихъ дѣтей. Въ этомъ случаѣ многія явленія ранняго дѣтства, явленія, связанныя съ развитіемъ интеллекта въ эту раннюю эпоху предполагаютъ огромное положительное значеніе этой дѣятельности, поскольку здѣсь мы видимъ развитіе естественныхъ задатковъ въ связи именно съ ролью подражанія. Въ частности, можемъ здѣсь отмѣтить огромное значеніе этой дѣятельности въ процессѣ развитія рѣчи, и если этотъ процессъ предполагаетъ уже извѣстный анатомо-физіологическій механизмъ, который является свойствомъ только человѣческаго организма, то самое дѣйствіе этого механизма, самое его обнаруженіе предполагаетъ цѣлый рядъ внѣшнихъ воздѣйствій, именно въ видѣ человѣческой членораздѣльной рѣчи, которую слышитъ ребенокъ у другихъ людей. Значитъ, этому внѣшнему фактору въ процессѣ выработки рѣчи принадлежитъ большое значе-

ніе. Причемъ, здѣсь можетъ быть и извѣстный отрицательный результатъ, въ связи съ тѣмъ несовершенствомъ образцовъ, которыми являются въ данномъ случаѣ взрослые, если здѣсь предполагаются извѣстные недостатки, которые естественно могутъ быть усвоены ребенкомъ, хотя первичная природа механизма является безупречной. Затѣмъ, эта роль подражанія наблюдается въ тѣхъ разнообразныхъ формахъ симпатіи, о которыхъ я говорилъ ранѣе и которыя проявляются въ связи съ извѣстными взаимоотношеніями въ мірѣ дѣтей, въ связи съ различнаго рода ихъ играми и развлеченіями, гдѣ, несомнѣнно, этому подражательному элементу принадлежитъ огромная роль. Въ частности, что касается самого существа этихъ игръ, самого существа этихъ занятій, то, безспорно, эти игры являются часто воспроизведеніемъ жизни уже взрослыхъ людей, но такимъ воспроизведеніемъ, которое является здѣсь преломленнымъ черезъ ту своеобразную духовную призму, которая представляется въ данномъ случаѣ въ видѣ души ребенка. Значитъ, здѣсь мы можемъ видѣть огромное значеніе для этого процесса дѣтскаго творчества всѣхъ тѣхъ разнообразныхъ впечатлѣній, которыя получаются у дѣтей въ связи съ этимъ общеніемъ съ взрослыми. Здѣсь же нужно указать на то, что подражательность является типичной чертой дѣтскаго возраста вообще, поскольку эта подражательность связана съ извѣстнымъ механизмомъ дѣтскаго существа и поскольку здѣсь это подражательное усвоеніе, несомнѣнно, является дѣломъ болѣе легкимъ, чѣмъ болѣе самостоятельная, активная, творческая работа. Здѣсь важно указать на то, что многое, конечно, какъ объектъ подражанія,

усваивается поверхностно, случайно воспринимается и запоминается съ чисто внѣшней стороны, но затѣмъ, далѣе, это все-таки можетъ оставить извѣстный отпечатокъ въ психикѣ ребенка и можетъ явиться такимъ прочнымъ слѣдомъ, на почвѣ котораго можетъ создаться впослѣдствіи уже болѣе сложное содержаніе какъ положительное, такъ и отрицательное, въ зависимости отъ оцѣнки этихъ раннихъ дѣтскихъ впечатлѣній. Все это указываетъ намъ на то, что необходимо въ высшей степени серьезно и даже осторожно и самимъ взрослымъ вести себя въ виду этого факта крайней подражательности, когда здѣсь возможно запечатлѣніе такихъ явленій, относительно которыхъ взрослые думаютъ, что они оказываются совершенно непонятными ребенку и, съ этой точки зрѣнія, не могутъ встрѣтить никакой оцѣнки и могутъ пройти совершенно незамѣтными для дѣтей. Однако, послѣдній взглядъ, при ближайшемъ разсмотрѣніи, можетъ оказаться ошибочнымъ, потому что усвоеніе этихъ явленій можетъ быть отрицательнымъ, когда, по моральнымъ и другимъ соображеніямъ, запечатлѣніе и одной внѣшней стороны можетъ оказаться очень вреднымъ, впослѣдствіи подвергаясь очень субъективной обработкѣ, на почвѣ дальнѣйшихъ размышленій. Поэтому, можетъ быть, было бы лучше, если бы не было такихъ впечатлѣній, вообще, если бы были устранены тѣ непріятныя явленія, которыя понятны только взрослымъ и которыя могутъ оставить нежелательный слѣдъ въ душѣ маленькаго ребенка. Далѣе мы встрѣчаемъ огромную роль этой дѣятельности въ эпоху школьнаго возраста, въ эпоху отрочества и юношества, когда здѣсь передъ нами уже сознательная форма подражанія, когда здѣсь это подражаніе возни-

кается на почвѣ той предварительной оцѣнки образцовъ подражанія, о которой я уже говорилъ ранѣе. Здѣсь безспорно принадлежитъ огромное значеніе тому конкретному фактору воспитательнаго воздѣйствія, который извѣстенъ подъ именемъ примѣра и который представляетъ передъ нами извѣстный конкретный образецъ, цѣнный именно тѣмъ, что здѣсь передъ нами воплощенъ наиболѣе привлекательный для насъ родъ дѣятельности. Это обстоятельство является очень важнымъ въ глазахъ воспитателя, поскольку здѣсь является необходимымъ ставить передъ питомцемъ такой конкретный образецъ дѣятельности какъ объектъ подражанія, не ограничиваясь только разъясненіями или увѣщаніями со стороны взрослыхъ. Сами дѣти, путемъ сознательной предварительной оцѣнки, смотрятъ на нѣкоторые изъ этихъ вопросовъ какъ на извѣстный идеалъ, какъ на то, что можетъ быть объектомъ настойчивыхъ подражательныхъ стремленій. Здѣсь этой высшей формѣ подражательности принадлежитъ огромное значеніе въ теченіе значительной части жизни, а можетъ быть, въ теченіе и всей жизни, когда предполагается опредѣленный идеалъ, не рисующійся въ какой-то расплывчатой абстрактной формѣ, но являющійся передъ нами въ видѣ конкретнаго образца, въ видѣ жизни или дѣятельности опредѣленнаго человѣка, которая можетъ быть для насъ привлекательною именно въ связи съ тѣмъ сознательнымъ анализомъ этой дѣятельности, который предполагаетъ достаточное развитіе интеллекта, возможность самостоятельно разбираться въ самыхъ различныхъ явленіяхъ жизни. Съ этой точки зрѣнія, конечно, безспорно, подражательности принадлежитъ большая положительная роль въ этой высшей стадіи. Но это не

значитъ, что подражаніе или существованіе образцовъ является достаточнымъ, какъ бы исчерпывающимъ средствомъ воспитательнаго воздѣйствія, когда думаютъ, что здѣсь важно лишь указать эти образцы въ жизни или въ литературѣ, когда съ этой точки зрѣнія, самъ идеалъ воспитанія является окончательно установленнымъ, и дальше можетъ итти рѣчь только о средствахъ, которыя могутъ вести къ осуществленію этого идеала. Безспорно, несмотря на огромную, высокую цѣнность этого сознательнаго подражанія, оно все-таки не можетъ считаться такимъ окончательнымъ, исчерпывающимъ факторомъ воспитанія, потому что здѣсь все-таки есть элементъ пассивности, который не заключаетъ въ себѣ того творчества, которое является необходимымъ для созданія идеаловъ, для движенія впередъ по пути безпредѣльнаго прогресса. Съ этой точки зрѣнія, естественно, наряду съ этимъ сознательнымъ подражаніемъ, всегда имѣть въ виду и сознательное творчество, которое должно выражаться въ созданіи новыхъ идеаловъ, свидѣтельствуя о томъ, что въ нашей личности есть нѣчто новое, оригинальное, нѣчто такое, что не удовлетворяется уже существующими образцами, и стремится къ новой формѣ выраженія, въ связи съ особенностями индивидуальнаго предрасположенія и жизненныхъ отношеній. Съ этой точки зрѣнія, наиболѣе свободное проявленіе индивидуальности и этого новаго творчества должно, несомнѣнно, выдвигаться наряду съ этими различными формами чисто подражательнаго воздѣйствія. Это послѣднее не можетъ исчерпывать самаго существа воспитанія на этой высшей стадіи, и можетъ иногда вести къ нежелательнымъ

результатамъ, въ видѣ извѣстной рутины, шаблона и самоудовлетворенія чѣмъ-нибудь узко-конкретнымъ, а между тѣмъ это не можетъ считаться наиболѣе цѣнной задачей воспитанія. Эти именно замѣчанія я и хотѣлъ сдѣлать относительно роли подражанія, относительно значенія этой дѣятельности, какъ одного изъ факторовъ воспитанія. Я не могу входить въ дальнѣйшее разсмотрѣніе этой дѣятельности, которая можетъ представлять значительный интересъ не только въ педагогическомъ, но и соціологическомъ, отчасти антропологическомъ и біологическомъ отношеніяхъ. Выдающіеся ученые новаго времени, какъ извѣстный французскій соціологъ Тардъ, американскій психологъ - Болдуинъ, и нѣкоторые другіе посвящаютъ спеціальные труды изслѣдованію подражанія. Они пытаются выяснить роль этого фактора на самыхъ различныхъ стадіяхъ культуры. Нѣкоторые изъ этихъ изслѣдователей понимаютъ этотъ терминъ очень широко, вовлекая въ объемъ этого термина даже такія проявленія, какъ подражаніе въ мірѣ животныхъ, подражаніе, когда оно носитъ совершенно біологическій, инстинктивный характеръ, напримѣръ, явленіе такъ называемой мимикри, т.е. подражаніе животныхъ въ своей окраскѣ окружающей ихъ обстановкѣ - землѣ, травѣ и т.д., поскольку такого рода подражаніе въ отношеніи цвѣта является необходимымъ съ точки зрѣнія борьбы за существованіе, когда эти живыя существа должны быть скрыты отъ преслѣдователей и т.п. Здѣсь, слѣдовательно, этотъ терминъ употребляется въ очень широкомъ біологическомъ смыслѣ. Конечно, можетъ быть, и всѣ эти явленія могутъ быть названы подражаніемъ, но для насъ, конечно, заслуживаютъ вниманія только такія

формы этого процесса, которыя встрѣчаются въ области человѣческой жизни и которыя или носятъ упомянутый мною безсознательный, даже какъ бы рефлекторный характеръ, или же, съ другой стороны, предполагаютъ уже предварительную оцѣнку самихъ объектовъ подражанія, какъ цѣлей нашихъ стремленій, иногда очень высокихъ. Эта послѣдняя форма особенно цѣнна для насъ.

Этимъ я заканчиваю свои замѣчанія относительно природы того явленія которое обычно называется подражаніемъ.

Теперь я долженъ остановить ваше вниманіе еще на одной формѣ дѣятельности, которая также въ своемъ происхожденіи является отчасти сознательной, отчасти безсознательной, и въ своихъ проявленіяхъ оказывается въ высшей степени важной съ точки зрѣнія воспитанія. Именно, я имѣю въ виду тѣ дѣйствія, которыя называются привычными или извѣстны подъ именемъ навыковъ, и которыя, повидимому, прежде были сознательными, а потомъ стали безсознательными или автоматическими. Такое представленіе о привычкѣ или навыкѣ, какъ о дѣйствіи прежде сознательномъ, а потомъ уже безсознательномъ или автоматическомъ, является наиболѣе распространеннымъ и, можетъ быть, наиболѣе цѣннымъ съ педагогической точки зрѣнія, но въ то же время такое представленіе оказывается нѣсколько одностороннимъ и не охватываетъ всей полноты явленій, обозначаемыхъ терминомъ привычка. Дѣло въ томъ, что это названіе „привычка" кромѣ этого, болѣе узкаго смысла, употребляется съ болѣе широкимъ значеніемъ - біологическимъ и даже болѣе широкимъ, чѣмъ біологическое, когда этотъ терминъ примѣняется къ самымъ разнообразнымъ явле-

ніямъ не только живого, но и неживого, мертваго міра. Въ этомъ отношеніи этотъ терминъ можетъ отожествляться съ терминомъ „приспособленіе", когда подъ этимъ послѣднимъ терминомъ предполагается установленіе извѣстныхъ отношеній между явленіями, вещами, независимо отъ того, гдѣ эти явленія наблюдаются – въ мірѣ ли животныхъ, у человѣка, или, наконецъ, въ неорганической природѣ. Такое широкое употребленіе этого термина дѣлаетъ извѣстный Джемсъ, по мнѣнію котораго мы можемъ понимать терминъ „привычка" въ такомъ широкомъ смыслѣ, что можемъ говорить о привычкѣ въ отношеніи нашей одежды и должны говорить не о томъ только, что мы привыкли къ этой одеждѣ, но что и одежда въ употребленіи, одѣваніи принимаетъ ту форму, которая является для насъ наиболѣе легкой, удобной, такъ что здѣсь является взаимное приспособленіе, или привычка самой вещи къ организму. Но для насъ, несомнѣнно, важно суженіе этого термина, потому что указанное расширеніе не имѣетъ серьезнаго практическаго значенія съ точки зрѣнія педагогическои или практически-педагогической, которую мы въ данный моментъ, главнымъ образомъ, будемъ имѣть въ виду. Здѣсь, прежде всего, мы можемъ говорить о привычкахъ, какъ о такихъ дѣйствіяхъ, которыя являются въ результатѣ предварительной сознательной дѣятельности и которыя встрѣчаются въ очень большомъ количествѣ у человѣка. Но едва ли, конечно, это понятіе, или объемъ этого понятія можно ограничить только этимъ, если даже имѣть въ виду человѣка и преслѣдовать цѣли педагогическія. Дѣло въ томъ, что можно назвать привычками и такого рода дѣйствія,

которыя встрѣчаются у человѣка, но которыя имѣютъ въ своемъ основаніи безсознательный элементъ или просто рефлекторный, когда съ рефлексами совершенно безпорядочными, какъ это можно наблюдать у ребенка въ первый періодъ его жизни, стоитъ въ связи цѣлый рядъ привычныхъ дѣйствій, каковы, напримѣръ, схватываніе и другія дѣйствія, которыя, несомнѣнно, носятъ рефлекторный характеръ и имѣютъ въ основаніи извѣстный механизмъ, но которыя постепенно, въ связи съ упражненіями, складываются въ привычныя дѣйствія. Такія дѣйствія можно назвать привычными, и ихъ отличіе отъ привычки въ собственномъ смыслѣ состоитъ въ томъ, что здѣсь нѣтъ сознательнаго напряженія нашей активности, однако же въ результатѣ получается опредѣленная сформировавшаяся дѣятельность, болѣе сложная, чѣмъ простой рефлексъ. Но если мы будемъ говорить о томъ, что нѣкоторыя формы привычныхъ дѣйствій складываются изъ рефлексовъ, то здѣсь, возникаетъ вопросъ, чѣмъ же привычка отличается отъ инстинктивныхъ движеній, которыя также, повидимому, возникаютъ на почвѣ рефлексовъ. Это различіе состоитъ въ томъ, что подъ инстинктомъ мы разумѣемъ такого рода движенія или такого рода дѣятельность, которая имѣетъ опредѣленно сложившійся унаслѣдованный механизмъ, который для опредѣленнаго индивидуума, человѣка или животнаго, является уже чѣмъ-то готовымъ, даннымъ. Конечно, этотъ механизмъ, въ концѣ концовъ, можетъ возникать изъ тѣхъ же рефлексовъ, но это возникновеніе связано съ дѣятельностью не индивидуума, а цѣлаго рода-человѣческаго или животнаго. Такимъ образомъ, есть тѣсная связь

этого рода механизма съ очень длиннымъ процессомъ развитія, когда механизмъ этотъ выработанъ на почвѣ приспособленія въ связи съ борьбой за существованіе, въ связи съ такимъ факторомъ, какъ естественный подборъ и т.д. Что же касается привычныхъ дѣйствій, возникающихъ изъ рефлексовъ, то здѣсь механизмъ можетъ быть только рефлекторный, поскольку здѣсь самъ рефлексъ можетъ считаться прирожденнымъ, и дальнѣйшее осложненіе этой рефлекторной дѣятельности можетъ происходить уже на почвѣ индивидуальнаго опыта. Здѣсь не можетъ быть и рѣчи о той наслѣдственности механизма, которая имѣется у инстинкта. Именно, привычка, какъ извѣстно, не передается по наслѣдству съ такой правильностью и неизбѣжностью, какая существуетъ въ отношеніи инстинкта, гдѣ этотъ механизмъ является болѣе прочно заложеннымъ у предковъ и въ связи съ этимъ уже передающимся путемъ наслѣдственности. Все это, слѣдовательно, вскрываетъ передъ нами сложность самаго акта привычки и указываетъ, съ одной стороны, извѣстную органическую основу для нея, а съ другой - отмѣчаетъ совокупность тѣхъ разнообразныхъ дѣйствій, которыя обнаруживаются уже въ условіяхъ индивидуальнаго, а не родового развитія.

Въ томъ, что привычка играетъ огромную роль въ жизни человѣка, не можетъ быть сомнѣнія, въ виду того, что привычекъ вообще въ общей суммѣ человѣческой жизни очень много, и съ этой точки зрѣнія нѣкоторые психологи, напримѣръ, Джемсъ, называютъ человѣка связкой или пучкомъ привычекъ. Конечно, такого рода характеристика человѣческой дѣятельности является

односторонней, въ виду того, что сознательному элементу принадлежитъ огромное значеніе въ высшихъ формахъ душевныхъ проявленій; но и тѣ привычки, которыя возникли изъ рефлексовъ или на почвѣ прежней сознательной дѣятельности, очень многочисленны и разнообразны и имъ принадлежитъ огромная роль. Эта роль можетъ быть какъ положительной, такъ и отрицательной, причемъ эта оцѣнка (положительная или отрицательная) здѣсь должна носить прежде всего формальный характеръ, т.е. мы должны говорить не о положительныхъ или отрицательныхъ привычкахъ, хорошихъ или дурныхъ навыкахъ, а о томъ, какое значеніе имѣетъ самый актъ, самое явленіе привычки, именно то, что дѣйствіе, прежде бывшее сознательнымъ, потомъ обращается въ безсознательное или полусознательное. Слѣдовательно, надо разобрать этотъ вопросъ въ болѣе общей формѣ, и здѣсь, при такомъ анализѣ, мы увидимъ и положительныя и отрицательныя стороны этого явленія. Что касается положительнаго значенія этого факта въ общей формѣ, то оно съ особенной силой выступаетъ въ новой и новѣйшей психологіи, особенно въ произведеніяхъ Джемса, который подчеркнулъ это положительное значеніе привычки въ общей формѣ, независимо отъ качественной оцѣнки, въ своихъ разнообразныхъ трудахъ изъ области психологіи и отчасти - педагогикѣ. Конечно, и до Джемса являлся общепризнаннымъ тотъ фактъ, что благодаря тому, что многія дѣйствія, прежде сознательныя, впослѣдствіи совершаются автоматически или полусознательно, сохраняется наша сознательная энергія, которая можетъ быть упо-

треблена на болѣе высокую и продуктивную дѣятельность. Джемсъ особенно подчеркнулъ и иллюстрировалъ этотъ фактъ, показывая его значеніе въ самыхъ разнообразныхъ жизненныхъ проявленіяхъ. Дѣйствительно, если бы не было у насъ этой способности, то тогда масса всякаго рода мелочей, связанныхъ съ жизнью и дѣятельностью организма, съ самыми нашими обычными жизненными отправленіями, отношеніями, - все это являлось бы въ каждый новый моментъ какъ бы новымъ, требующимъ сознательной энергіи, и тогда совершенно не оставалось бы этой энергіи для болѣе сложной, болѣе отвѣтственной и цѣнной въ психическомъ смыслѣ работы. Но въ виду того, что многія наши дѣйствія могутъ совершаться безсознательно или полуавтоматически, на почвѣ предварительной сознательной дѣятельности, - получается, конечно, очень значительная экономія силъ. Эту экономію мы можемъ распространять и на болѣе обыкновенныя дѣйствія, связанныя съ практическими отношеніями, и на болѣе сложныя формы психическихъ переживаній. Дѣло въ томъ, что если мы возьмемъ, болѣе высокую умственную дѣятельность, какъ она выражается въ формѣ сужденія, умозаключенія, какъ она конкретно обнаруживается въ различныхъ формахъ умственной работы, то здѣсь, конечно, привычкѣ принадлежитъ огромное значеніе, поскольку здѣсь, на почвѣ этой предварительно сознательной дѣятельности вырабатываются такія формы активности, которыя и на всѣхъ стадіяхъ заключаютъ въ себѣ эту сознательность, которыя совершаются какъ бы уже по проторенному пути и поэтому являются для

насъ наиболѣе легкими. Это можно сказать и о самыхъ высшихъ формахъ интеллектуальной дѣятельности, это можно, отчасти, говорить, и о моральной активности, когда здѣсь также различнаго рода моральнымъ навыкамъ принадлежитъ огромное значеніе. Здѣсь мы можемъ имѣть привычку въ видѣ уже опредѣленныхъ, упрочившихся настроеній, которыя являются такими основными, движущими въ нашей дѣятельности, которыя, благодаря тому, что они укоренились въ нашей психикѣ, естественно, концентрируютъ вокругъ себя многія новыя проявленія и, кромѣ того, даютъ возможность этимъ послѣднимъ обнаружиться болѣе легко, такъ какъ здѣсь есть уже прикрѣпленіе къ такой сложившейся, сформировавшейся основѣ. Значитъ, съ этой точки зрѣнія, привычкѣ можетъ принадлежать большая роль въ процессѣ сформированія нашей моральной дѣятельности и въ процессѣ осуществленія, конкретномъ воплощеніи этой нравственной активности. Всѣ эти особенности привычки, въ ея положительныхъ проявленіяхъ, были отмѣчены, какъ Джемсомъ, такъ и цѣлымъ рядомъ другихъ изслѣдователей. И они, разумѣется, очень важны въ глазахъ педагога, поскольку здѣсь оттѣняется общее значеніе этой дѣятельности, независимо отъ опредѣленныхъ привычекъ, хорошихъ или дурныхъ. Но на ряду съ этими положительными сторонами этого рода дѣятельности, мы обязаны указать и нѣкоторые отрицательные результаты, которые, къ сожалѣнію, недостаточно подчеркиваются современными психологами и въ частности Джемсомъ, хотя эти результаты должны быть здѣсь указаны и должны прини-

маться всегда во вниманіе воспитателемъ. Мы именно должны здѣсь указать на то, что привычка, по самому своему существу, является дѣйствительностью консервативной, что она имѣетъ въ своемъ основаніи своеобразную психическую инерцію, когда здѣсь устанавливается опредѣленный типъ дѣятельности на почвѣ уже сложившейся основы, когда очень трудно нашей сознательной активности оторваться отъ этого сложившагося строя нашей жизни и дѣятельности. Это можно сказать относительно различныхъ сторонъ нашей жизни - и интеллектуальной и моральной, несмотря на тѣ положительные элементы привычки или привычной дѣятельности, которые я только что отмѣчалъ. Такъ, если имѣть въ виду интеллектуальную дѣятельность, въ ея наиболѣе высшихъ проявленіяхъ, то положительная ея роль была уже отмѣчена мною,- но нужно указать и на нѣкоторые отрицательные результаты, которые сводятся къ тому, что здѣсь укрѣпляется нѣчто опредѣленное, иногда, можетъ быть, мало подвижное, инертное, что является тормозомъ на пути къ умственному прогрессу. Это мы можемъ постоянно наблюдать въ нашей жизни, когда надъ нами властвуетъ опредѣленная тенденція, когда у насъ есть уже сложившіяся точки зрѣнія, взгляды, которые очень трудно поддаются измѣненію. Здѣсь уже предполагается нѣчто прочное, что находится въ связи со всей суммой нашего предшествующаго жизненнаго опыта, и съ этой точки зрѣнія, усвоеніе новаго взгляда, новаго принципа является нелегкимъ, потому что здѣсь нарушается та сложная связь

которая укоренилась въ процессѣ нашей предварительной дѣятельности и нашей предшествующей жизни. Для преодолѣнія этой связи требуются очень большія усилія; этимъ и объясняется тотъ консерватизмъ мысли, который является типичнымъ для обыкновеннаго человѣка и который встрѣчается въ самыхъ разнообразныхъ формахъ жизни, въ самыхъ различныхъ видахъ нашей интеллектуальной оцѣнки. Здѣсь мы можемъ видѣть своеобразную инерцію въ области различныхъ воззрѣній, которые часто служатъ обнаруженіемъ извѣстной нетерпимости только потому, что отказъ отъ извѣстныхъ взглядовъ связанъ здѣсь съ цѣлымъ переворотомъ, нелегкимъ для человѣка, съ извѣстными жертвами, можетъ быть, лишеніями и т.п. Въ общемъ основаніи причины этого явленія можно привести въ связь съ той своеобразной интеллектуальной инерціей, которая развивается на почвѣ привычной дѣятельности. Именно, эта привычная дѣятельность дѣлаетъ эту работу наиболѣе легкой, экономизируетъ силы, требуетъ отъ насъ меньшей энергіи и, поэтому, естественно, позволяетъ двигаться нашимъ мыслямъ только въ опредѣленномъ направленіи. Это явленіе, безспорно, извѣстно многимъ изъ непосредственнаго опыта, и преимущественно лицамъ, занимающимся педагогической дѣятельностью, въ особенности, въ средней, а отчасти и въ высшей школѣ, гдѣ это стремленіе итти по указанному, проторенному пути является столь естественнымъ и въ то же время очень нежелательнымъ, являясь тормозомъ на пути къ умственному прогрессу, на пути иногда къ очень, можетъ быть, радикальнымъ измѣненіямъ основныхъ принциповъ, лежа-

шихъ въ основѣ науки и жизни. То же самое можно сказать въ извѣстной степени и относительно моральной дѣятельности, которая, повидимому, находится въ меньшей зависимости отъ этой психической инерціи, въ виду того, что тамъ предполагаются уже извѣстные устои, принципы, которые прежде подвергались тщательной критической провѣркѣ и, съ этой точки зрѣнія, то обстоятельство, что они являются наиболѣе прочными, можетъ быть, оказывается пѣннымъ только съ той стороны, что здѣсь есть извѣстная устойчивая дѣятельность, которая не колеблется ничѣмъ новымъ и временнымъ. Но и здѣсь есть извѣстная опасность съ той стороны, что здѣсь мы дѣйствуемъ, можетъ быть, не съ достаточной затратой сознательной энергіи, которая является необходимой для настоящаго моральнаго переживанія, для настоящей нравственной эмоціи, если она выражается въ конкретной формѣ; въ послѣднемъ случаѣ предполагается не одно только простое дѣйствіе по принципу, дѣйствіе, можетъ быть, механическое въ томъ смыслѣ, что здѣсь не затрагивается наше чувство, нѣтъ того конкретнаго, живого, яркаго переживанія, которое характеризуетъ настоящій моральный актъ,- тогда могло бы получиться слишкомъ холодное отношеніе, хотя, можетъ быть, съ перваго раза какъ бы вполнѣ соотвѣтствующее теоретически извѣстному моральному принципу. Слѣдовательно, и съ этой точки зрѣнія, постоянное равновѣсіе сознательности и безсознательной активности и въ процессѣ оцѣнки, а съ другой стороны, даже и процессѣ совершенія акта является въ высшей степени желательнымъ и, конеч-

но, привычка можетъ здѣсь повести къ автоматизму, который обезцѣниваетъ значеніе моральнаго акта, иногда съ точки зрѣнія принципа, а тѣмъ болѣе, съ точки зрѣнія самаго его конкретнаго воплощенія. Я уже не говорю о томъ, что здѣсь можетъ быть обратное отношеніе въ смыслѣ приспособленія къ такимъ явленіямъ, которыя на первый разъ, дѣйствительно, слишкомъ сильно затрагиваютъ наше нравственное чувство, но которыя въ силу повторенія, вызываютъ извѣстное приспособленіе со стороны этой эмоціи. Дѣйствительно такого рода факты мы можемъ наблюдать особенно въ нашей печальной русской дѣйствительности. Мы видимъ здѣсь именно приспособленіе, поскольку рѣчь идетъ о моральныхъ актахъ, когда признаются терпимыми явленія, которыя, можетъ быть, были для насъ совершенно невыносимы, невозможны семь-восемь лѣтъ тому назадъ. Съ этой точки зрѣнія, естественно, когда идетъ рѣчь о положительномъ значеніи привычки въ области моральной, оцѣнка ея можетъ быть неодинакова - и положительная и отрицательная, но здѣсь можетъ быть характеристика этого фактора только, какъ такого, который экономизируетъ наиболѣе сложныя и высокія проявленія нашей духовной энергіи. Вотъ, собственно, какова могла бы быть, оцѣнка этого фактора съ точки зрѣнія педагогической, когда идетъ рѣчь о понятіи привычки и толкованіи привычки въ общемъ смыслѣ, въ такомъ формальномъ пониманіи, независимо отъ характеристики привычекъ, какъ хорошихъ или дурныхъ.

Въ заключеніе своихъ замѣчаній, я скажу нѣсколько словъ относительно того, въ чемъ можетъ выражаться вмѣшательство воспитателя въ процессъ развитія привычекъ. Дѣло въ томъ, что въ связи съ значеніемъ этого фактора, отчасти положительнымъ и отчасти отрицательнымъ, необходимо извѣстное отношеніе къ этой дѣятельности, и именно - иногда положительное отношеніе, а въ извѣстныхъ случаяхъ - отрицательное. Для насъ, въ данномъ случаѣ, является только парадоксальнымъ извѣстное выраженіе Руссо, что онъ будетъ стремиться къ тому, чтобы его питомецъ имѣлъ одну привычку: не имѣть никакихъ привычекъ. Если такого рода парадоксъ и будетъ имѣть основаніе, то только въ связи съ отрицательными фактами привычки, и устранить привычку изъ жизни человѣка является совершенно невозможнымъ. Поэтому, здѣсь естественно намъ указать на то, въ какой формѣ можетъ быть отношеніе воспитателя къ самому процессу развитія привычки, какое значеніе можетъ имѣть активность со стороны воспитателя; можетъ быть, могутъ быть указаны въ этомъ смыслѣ какія-нибудь общія мѣры, или общіе принципы, которые облегчатъ этотъ процессъ выработки привычки, поскольку этотъ процессъ является совершенно неизбѣжнымъ и въ то же время цѣлесообразнымъ съ точки зрѣнія сознательной цѣли воспитанія. Я не буду долго задерживать васъ на этихъ вопросахъ. Я здѣсь приведу только тѣ совѣты и указанія которые, вѣроятно, извѣстны многимъ изъ васъ, какъ они выражены у Джемса въ его работахъ по психологіи и какъ они рекомендуются многими

другими психологами, какъ Вэномъ, и нѣкоторыми иными представителями англійской и отчасти нѣмецкой психологіи, поскольку здѣсь эта дѣятельность привычки характеризуется, какъ дѣятельность глубоко органическая, предполагающая тѣсную связь со всей нашей организаціей, а не только съ какой нибудь опредѣленной сферой нашей психики. Здѣсь, прежде всего, Джемсъ, какъ и другіе психологи, указываютъ на то, что необходимо стремиться къ выработкѣ этихъ привычекъ, начиная съ самаго ранняго возраста, въ связи съ пластичностью нашего организма, не только нашего мозга и нервной системы а именно всего нашего организма, такъ какъ здѣсь предполагается органическое запечатлѣніе нашихъ мыслей, чувствъ и движеній. Благодаря этой способности къ наиболѣе прочному запечатлѣнію выраженной активности, оказывается наиболѣе возможнымъ остаться болѣе глубокому слѣду въ нашей психикѣ и въ нашей организаціи. Затѣмъ, здѣсь отмѣчается совершенно справедливо положеніе такого рода, что въ процессѣ образованія и выработки привычки, когда идетъ рѣчь уже объ участіи сознательнаго элемента, когда привычка создается въ результатѣ извѣстнаго процесса работы, иногда очень длительнаго, необходимо усиліе, неослабленое напряженіе и именно поддержаніе со стороны воспитателя энергіи, чтобы полученные результаты не утратили своего значенія, лишь только наступитъ ослабленіе этого сознательнаго усилія. Въ этомъ случаѣ, является вполнѣ вѣрнымъ то сравненіе, которое употребляетъ Джемсъ,

когда онъ говоритъ, что этотъ процессъ выработки извѣстныхъ привычекъ соотвѣтствуетъ наматыванію пряжи на клубокъ. Если этотъ процессъ нарушается во время работы, напримѣръ, если клубокъ упадетъ, то получится извѣстное свободное движеніе, и вся эта работа можетъ пропасть, клубокъ распустится и, слѣдовательно, процессъ работы здѣсь не можетъ завершиться. Такимъ образомъ, процессъ выработки извѣстной привычки не достигнетъ цѣли, если здѣсь не будетъ приложено наибольшихъ усилій. Затѣмъ въ связи съ характеристикой привычекъ, какъ такого рода явленій или актовъ, которые связаны съ цѣлымъ рядомъ другихъ органическихъ процессовъ, Джемсъ и другіе современные изслѣдователи поддерживаютъ важность элемента активности во всякій моментъ. Съ этой точки зрѣнія, здѣсь важно пользоваться всѣми хорошими мыслями, всѣми хорошими чувствами, чтобы закрѣпить ихъ въ дѣйствіяхъ. Только такого рода воздѣйствія, которыя выражаются въ такой активной формѣ, и могутъ имѣть серьезное практическое или педагогическое значеніе. Если же такого закрѣпленія нѣтъ, если же здѣсь идетъ рѣчь только объ одномъ теоретическомъ воздѣйствіи, объ одномъ увѣщаніи, объ одномъ интеллектуальномъ вліяніи, то, конечно, едва ли здѣсь могутъ быть какіе-нибудь положительные результаты. Именно, современные психологи указываютъ на принципъ активности въ силу извѣстнаго волюнтаристическаго принципа, предполагая, что болѣе прочные и глубокіе слѣды остаются только тогда, когда будетъ затронута именно эта сфера психики. Сознательному элементу если

и принадлежитъ большое значеніе, то только въ начальной стадіи, а не въ томъ окончательномъ осуществленіи, которое предполагаетъ цѣлый рядъ движеній, иногда цѣлый рядъ конкретныхъ поступковъ. Въ связи съ этимъ здѣсь вполнѣ справедливо оттѣняется огромное значеніе всякаго рода сознательнаго ограниченія своихъ потребностей, которое направлено на то, чтобы дать удовлетвореніе наиболѣе высшимъ принципамъ, когда на почвѣ этого болѣе мелкаго ограниченія незначительныхъ потребностей возможна, конечно, подготовка болѣе прочныхъ основаній, болѣе устойчивой почвы для созданія настоящаго настроенія, для выработки наиболѣе сложныхъ формъ активности. Въ этомъ отношеніи закрѣпленіе всѣхъ этихъ дѣятельностей на почвѣ отдаванія преимущества наиболѣе высшимъ побужденіямъ нашей психики, является цѣннымъ средствомъ для созданія того, что называется характеромъ, какъ дѣятельности, образовавшейся въ результатѣ предшествующей, очень сложной работы и опредѣляющей наиболѣе существенныя черты духовнаго облика человѣка. Именно, съ этой точки зрѣнія, эти постоянныя распинанія себя, какъ говоритъ Пэйо, различнаго рода подавленіе наиболѣе низменныхъ потребностей въ цѣляхъ наиболѣе высшихъ побужденій оказываются въ высшей степени цѣнными для выработки настоящей сильной, твердой воли. Эти замѣчанія сводятся къ общимъ психологическимъ принципамъ, которые именно подчеркиваютъ примать активности въ нашей психикѣ и которые указываютъ на тѣсную связь всей нашей ду-

шевной дѣятельности съ различными видами органической жизни. Этимъ я и заканчиваю свои замѣчанія о тѣхъ формахъ дѣятельности, которыя называются обыкновенно непроизвольными, которыя какъ-бы не имѣютъ самостоятельнаго значенія, но оказываются цѣнными въ смыслѣ посредствующей ступени для выработки болѣе высшихъ формъ активности, какъ эти формы наблюдаются въ періодъ сознательной жизни человѣка. Такого рода активность выражается въ такой дѣятельности, которая обычно извѣстна подъ именемъ характера, хотя съ этимъ названіемъ „характеръ" соединяются, какъ вамъ извѣстно, очень различныя представленія. Какія эти представленія, въ чемъ ихъ различіе и какія изъ этихъ различныхъ концепцій заслуживаютъ большаго вниманія и должны быть положены въ основу процесса воспитанія высшей формы нашей активности - объ этомъ придется говорить уже въ слѣдующій разъ.

ПОНЯТІЕ О ХАРАКТЕРѢ. ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ВЪ ОБРАЗОВАНІИ ХАРАКТЕРА. ВОСПИТАНІЕ ХАРАКТЕРА.

Теперь я долженъ приступить къ характеристикѣ той высшей формы нашей дѣятельности, которая является по преимуществу сознательною и планомѣрною и которая называется характеромъ. Терминъ „характеръ" употребляется въ очень различныхъ смыслахъ, съ различными оттѣнками, и намъ прежде, чѣмъ переходить къ характеристикѣ этой высшей формы нашей дѣятельности, важно установить самое понятіе характера. Иногда

этому термину придается слишкомъ широкій смыслъ, когда имъ обозначается вся совокупность индивидуальной дѣятельности, всѣ особенности этой дѣятельности, которыя характеризуютъ опредѣленнаго человѣка въ отличіе отъ другихъ людей. Въ этомъ случаѣ терминъ „характеръ" иногда сливается съ терминами индивидуальности, или личности, поскольку послѣдними названіями обозначается вся совокупность психическихъ переживаній, типичныхъ для даннаго человѣка. Затѣмъ, этимъ терминомъ иногда обозначаются болѣе высшія проявленія нашей психики, которыя являются преимущественно цѣнными съ какой-нибудь опредѣленной точки зрѣнія, напримѣръ, съ моральной. Такъ, мы говоримъ о высоко-нравственномъ характерѣ, какъ о наиболѣе совершенной формѣ дѣятельности. Наконецъ, этотъ терминъ „характеръ" можетъ употребляться еще въ болѣе спеціальномъ смыслѣ, когда имъ обозначается опредѣленная форма дѣятельности, когда здѣсь подчеркивается именно элементъ планомѣрной активности, именно такая дѣятельность, которая обнаруживаетъ тѣсную связь со своими мотивами, конкретно выражаемыми въ извѣстныхъ дѣйствіяхъ или поступкахъ. Значитъ, съ этой точки зрѣнія, этимъ терминомъ обозначается самая форма нашей дѣятельности, независимо отъ ея содержанія, когда съ этой формальной стороны оттѣняется тѣсная связь между нашими мотивами - съ одной стороны, и обнаруженіями этихъ мотивовъ - съ другой. Здѣсь мы не дѣлаемъ оцѣнки, насколько эти мотивы возвышенны, чисты и цѣнны съ моральной точки зрѣнія,- это въ данномъ случаѣ

вопросъ второстепенный. Поэтому можетъ итти рѣчь о сильномъ характерѣ и у такого человѣка, мотивы дѣятельности котораго могутъ вызывать, можетъ быть, отрицательное отношеніе къ себѣ. Я въ своемъ дальнѣйшемъ изложеніи буду употреблять этотъ терминъ именно въ такомъ, болѣе узкомъ смыслѣ слова, когда имъ обозначается типъ или форма дѣятельности, когда въ этомъ случаѣ подчеркивается степень связи между мотивами и ихъ внѣшними обнаруженіями. Слѣдовательно, здѣсь мы какъ бы суживаемъ это понятіе, но это суженіе является цѣннымъ для ихъ болѣе углубленнаго анализа тѣмъ болѣе, что съ другими значеніями понятія характера намъ придется встрѣтиться, когда у насъ поднимется вопросъ объ анализѣ того, что мы называемъ индивидуальностью, личностью. Въ этомъ случаѣ намъ придется уже дѣйствительно брать всю совокупность, всѣ особенности душевныхъ переживаній опредѣленнаго человѣка, съ другой стороны, необходимо будетъ дать извѣстную расцѣнку въ этомъ своеобразіи душевныхъ проявленій, и нѣкоторыя изъ нихъ выдвигать на первый планъ, въ виду ихъ исключительной цѣнности съ соціальной или индивидуальной точекъ зрѣнія. Если теперь остановиться на упомянутой мною характеристикѣ или, вѣрнѣе, на упомянутомъ мною опредѣленіи характера съ формальной стороны въ видѣ типа дѣятельности, то съ этой точки зрѣнія мы можемъ встрѣчать различные виды или типы характера, въ зависимости отъ того, насколько тѣсная связь обнаруживается между мотивами и ихъ внѣшними выраженіями. Что касается самихъ мотивовъ нашей дѣятельности,

то такими мотивами являются прежде всего наши чувства или эмоціи, во всей сложности и разнообразіи ихъ проявленія; съ другой стороны, сюда относятся наши мысли, представленія, когда они естественно окрашены также эмоціональнымъ колоритомъ, когда они имѣютъ двигательный характеръ и являются настоящимъ стимуломъ нашей дѣятельности. Извѣстно также всѣмъ изъ непосредственнаго опыта, что все это разнообразіе стимуловъ нашей дѣятельности не сразу непосредственно воплощается въ этой дѣятельности, т.е. не сразу непосредственно за извѣстными мотивами слѣдуютъ извѣстныя обнаруженія. Конечно, есть формы дѣятельности, встрѣчающіяся и у взрослаго человѣка, но особенно часто у дѣтей и у животныхъ, такъ называемыя идеомоторныя движенія, когда переходъ мотивовъ въ дѣйствіе совершается быстро, иногда мгновенно, когда не остается никакого промежутка между тѣмъ моментомъ, когда возникаетъ извѣстный мотивъ въ нашемъ сознаніи, и другимъ моментомъ, когда этотъ мотивъ конкретно воплощается въ извѣстномъ дѣйствіи или поступкѣ. Но такого рода дѣйствія встрѣчаются на болѣе низшей стадіи развитія. Что же касается эпохъ болѣе позднихъ, когда уже у человѣка создаются болѣе опредѣленные, устойчивые мотивы дѣятельности, то здѣсь, конечно, не наблюдается такого мгновеннаго перехода отъ мотива къ конкретному дѣйствію. Здѣсь мы встрѣчаемъ рядъ посредствующихъ ступеней, на которыхъ можемъ наблюдать эту степень связи между мотивами и дѣйствіями, когда здѣсь встрѣчаемъ явленіе колебанія, нерѣшительности, за-

медленной дѣятельности, когда, съ другой стороны, здѣсь обнаруживаются и противоположныя черты, именно - рѣшительность, опредѣленность, настойчивость, когда здѣсь есть и тѣсная, неразрывная связь между мотивомъ и его конкретнымъ воплощеніемъ. Съ этой точки зрѣнія, конечно, и характеры могутъ быть различны именно въ связи съ различіемъ степени связи или формы воплощенія мотива въ дѣятельности, когда здѣсь, дѣйствительно есть задержка этого мотива, съ одной стороны, и когда, съ другой - здѣсь есть болѣе опредѣленная, устойчивая, постоянная связь, которая выражается въ рѣшительности, опредѣленности дѣйствій. Съ этой точки зрѣнія, какъ мы увидимъ впослѣдствіи, могутъ допускаться различныя классификаціи характеровъ, какъ типовъ дѣятельности, поскольку здѣсь имѣется въ виду типъ настойчивый, рѣшительный, послѣдовательный, планомѣрный или, съ другой стороны, поскольку здѣсь встрѣчаются иныя формы дѣятельности, какъ дѣятельность колеблющаяся, нерѣшительная, иногда совершенно задерживающаяся со стороны внѣшнихъ проявленій и не обнаруживающаяся никакимъ реальнымъ поступкомъ.

Теперь намъ важно разобраться въ происхожденіи этихъ типовъ дѣятельности, независимо отъ ихъ моральной оцѣнки. Приступая къ анализу самаго процесса развитія этихъ формъ дѣятельности, какъ онѣ наблюдаются уже въ болѣе высшихъ типахъ активности, мы увидимъ, что эти формы находятся въ тѣсной связи съ цѣлымъ рядомъ условій и обязаны своимъ происхожденіемъ двумъ основнымъ причинамъ. Съ одной стороны,

дѣсь могутъ быть причины чисто физіологическаго или органическаго характера, тѣсно связанныя съ особенностями опредѣленной физической организаціи; съ другой стороны, здѣсь имѣютъ мѣсто причины, обязанныя своимъ происхожденіемъ уже воспитанію или всему процессу развитія. Такимъ образомъ, здѣсь можетъ имѣть мѣсто не только воспитаніе или сознательное воздѣйствіе со стороны другихъ, но и воспитаніе, какъ самовоспитаніе, когда предполагается выработка планомѣрной дѣятельности на почвѣ самостоятельной активности. Переходя къ этимъ условіямъ органическаго или даже чисто біологическаго типа, мы должны сказать, что нельзя ни въ какомъ случаѣ утверждать, что характеръ является прирожденнымъ человѣку, что тѣ типы или формы дѣятельности, на которыя я указывалъ, предопредѣлены тѣми особенностями организаціи, которыя свойственны каждому человѣку. Такого рода взглядъ не имѣетъ для себя основанія въ тѣхъ фактахъ, какіе намъ извѣстны изъ процесса развитія человѣка. Наоборотъ, анализъ этого процесса показываетъ намъ, что здѣсь принадлежитъ огромное значеніе процессу воспитанія и самовоспитанія и что высокая и наиболѣе сложная форма нашей дѣятельности, когда въ ней существенными чертами являются эта планомѣрность и закономѣрность, развивается, главнымъ образомъ, на почвѣ цѣлаго ряда сознательныхъ воздѣйствій или со стороны другихъ людей или со стороны насъ самихъ. Поэтому намъ и придется проанализировать этотъ процессъ развитія характера на почвѣ взаимодѣйствія двухъ указанныхъ факторовъ: фактора на-

слѣдственности - съ одной стороны и фактора сознательнаго воздѣйствія, въ широкомъ смыслѣ слова,- съ другой. Что касается прирожденныхъ особенностей, которыя могутъ служить основой для опредѣленной формы дѣятельности въ этихъ ея высшихъ проявленіяхъ, то здѣсь нужно назвать особенности нашей организаціи, которыя конкретно выражаются въ явленіяхъ непроизвольной активности, какъ это мы иногда наблюдаемъ, напримѣръ, въ актахъ крайней импульсивности, въ видѣ стремленія выразить все разнообразіе своихъ переживаній непремѣнно чѣмъ-нибудь вовнѣ, когда, слѣдовательно, здѣсь, не только на низшей стадіи развитія, но и на наиболѣе высшей, какъ будто нѣтъ ничего такого, что задерживало бы эти въ началѣ чисто органическіе импульсы. Съ другой стороны, можно наблюдать и противоположные характеры, въ которыхъ мы видимъ недостатокъ этой активности, въ связи съ прирожденностью именно пассивныхъ чертъ, когда содержаніе душевной жизни задерживается внутри, не выражаясь вовнѣ пѣлымъ рядомъ внѣшнихъ обнаруженій, и когда эти обнаруженія предполагаютъ какъ бы извѣстное сознательное напряженіе, иногда очень значительное. Такого рода различіе можетъ встрѣчаться и при нормальныхъ условіяхъ и при патологическихъ, причемъ въ послѣднемъ случаѣ нерѣдко имѣетъ мѣсто недостаточное развитіе опредѣленныхъ органическихъ системъ, въ частности мускульной системы, которая является преимущественнымъ органомъ движенія. На этой почвѣ, конечно, могутъ быть значительныя различія между организаціями въ связи съ силой или крѣпостью мускулу-

ловъ - съ одной стороны и со слабостью мускулатуры - съ другой, въ особенности, когда эти различія связаны съ извѣстными, чисто органическими причинами, со своеобразнымъ строеніемъ организма. Но это - явленія частичныя, они не исчерпываютъ полностью различій на которыя я указывалъ, т е. когда предполагается, съ одной стороны, избытокъ активности, съ другой - ея недостатокъ. Причемъ, самыя эти различія, въ смыслѣ изобилія и недостатка активности, опять могутъ быть сведены къ какимъ нибудь болѣе основнымъ факторамъ, и здѣсь можно указать болѣе широкія основы чисто біологическаго типа въ отношеніи того, что мы называемъ характеромъ въ томъ спеціальномъ смыслѣ, который я не разъ подчеркивалъ. И дѣйствительно, съ очень древнихъ временъ въ этомъ смыслѣ указываются различія между человѣческими натурами, различія, которыя, повидимому, коренятся въ особенностяхъ чисто физической или физіологической организаціи, и которыя являются основою для своеобразной формы характера, хотя совершенно не опредѣляютъ вполнѣ этого типа дѣятельности. Эта физіологическая или біологическая основа характера, которая представляетъ собою цѣлую совокупность особенностей, получила съ древняго времени своеобразное названіе „темперамента". Что касается этого названія, то, какъ показываетъ этимологія этого слова, этимъ словомъ указывается на совокупность извѣстныхъ чисто физическихъ особенностей организма, когда между этими особенностями устанавливается извѣстное соотношеніе или пропорціональность, откуда и самое названіе „тем-

перамент", отъ латинскаго слова temperare - умѣрять, устанавливать извѣстное соотношеніе, извѣстную пропорцію - въ смыслѣ смѣшенія тѣхъ и другихъ элементовъ. Этимъ названіемъ предполагалось, что въ каждомъ организмѣ есть извѣстное соотношеніе между тѣми составными элементами, которые, съ точки зрѣнія античнаго представленія, являлись самыми важными для существованія организма. Именно здѣсь съ точки зрѣнія чисто физіологической основы, конечно, не оправдываемой современнымъ состояніемъ науки, предполагалось, что въ организмѣ есть опредѣленныя жидкости, которыя обусловливаютъ типы дѣятельности, когда, съ этой точки зрѣнія, различаютъ темпераменты сангвинический, холерическій, флегматическій и меланхолическій. Самыя эти названія, какъ вамъ извѣстно, указываютъ на то, что здѣсь предполагалось преобладаніе опредѣленной жидкости въ организмѣ или крови, отсюда и названіе, напримѣръ, сангвинический или холерическій, когда преобладаетъ кровь или желчь; - флегматическій, когда преобладаетъ то, что мы называемъ теперь лимфой (флегма); наконецъ, предполагался особый составъ черной желчи, отсюда - названіе меланхолическій темпераментъ. Такого рода названія указываютъ на своеобразное біологическое представленіе, связанное съ медицинской практикой, представленіе, которое, разумѣется, не можетъ выдерживать критики съ точки зрѣнія современной науки, такъ какъ никакихъ основныхъ жидкостей, разумѣется, современная наука, изучающая организмъ

человѣка, не допускаетъ и если тамъ и есть тѣ части, на которыя указываютъ эти названія, то, конечно, всѣ эти части организма, всѣ эти органическіе продукты являются, съ точки зрѣнія современной науки, очень сложными и не имѣющими непосредственнаго отношенія къ тѣмъ особенностямъ организаціи, которыя предполагались при этихъ названіяхъ. Здѣсь нужно замѣтить, что несмотря на то, что такого рода классификація темпераментовъ или особенностей физіологической дѣятельности давно уже не соотвѣтствуетъ научнымъ выводамъ относительно жизни организма, эти названія, однако, удержались и до новаго времени, причемъ съ этими названіями соединялись опредѣленныя представленія, которыя будто бы проливали свѣтъ на то, что мы называемъ характеромъ. Именно, каждый изъ этихъ темпераментовъ характеризовался особыми чертами, какъ эти черты проявлялись конкретно въ опредѣленныхъ типахъ дѣятельности. Такъ, что касается сангвиническаго темперамента, то здѣсь предполагаются такія особенности дѣятельности, какъ неустойчивость, непосѣдливость, быстрая возбудимость и отзывчивость на самыя различныя раздраженія, свойства, являющіяся иногда типичными и для взрослаго человѣка, а не только для ребенка. Если взять такой темпераментъ какъ холерическій, то здѣсь предполагалась гораздо большая устойчивость дѣятельности, которая выражается въ настойчивости, увѣренности, съ другой стороны, здѣсь имѣется въ виду всякаго рода энергія не только на такой біологической почвѣ, но отчасти и въ психической сферѣ. Затѣмъ, если

обратиться къ флегматическому темпераменту, то здѣсь предполагается, прежде всего, оттѣненіе такого свойства, какъ медлительность въ самомъ процессѣ возбужденія дѣятельности, именно медлительность реакціи на различнаго рода раздраженія, и, слѣдовательно, какъ бы меньшая чувствительность къ этимъ внѣшнимъ воздѣйствіямъ. Наконецъ, если возьмемъ меланхолическій темпераментъ, то обыкновенно съ этимъ названіемъ соединяется представленіе о недостаткѣ внѣшняго обнаруженія, выраженія въ дѣйствіи, но въ то же время здѣсь всегда содержится мысль о глубинѣ чувства, которое только какъ бы таится въ глубинѣ души и не выражается вовнѣ. Изъ этой характеристики можно видѣть, что здѣсь въ понятіи темперамента объединялись черты и чисто психологическія и чисто біологическія и что здѣсь происходило уже смѣшеніе точекъ зрѣнія, смѣшеніе, нежелательное при болѣе глубокомъ анализѣ. Мы въ своемъ дальнѣйшемъ разсмотрѣніи будемъ считаться съ понятіемъ темперамента, какъ такимъ, которое характеризуетъ особенности только біологическія и которое не можетъ отожествляться съ тѣмъ, что мы называемъ характеромъ. Этотъ послѣдній терминъ будетъ обозначать нашу планомѣрную сознательную дѣятельность, которая является въ результатѣ извѣстнаго процесса развитія, между тѣмъ какъ темпераментъ предполагаетъ совокупность чисто біологическихъ свойствъ, которыя являются прирожденными и которыя не сказываются продуктомъ сознательной активности, такъ что въ этомъ смыслѣ будетъ большое различіе между темпераментомъ

и характеромъ. Въ связи съ этимъ разграниченіемъ можно указать на то, что та характеристика темпераментовъ, которая получила начало въ глубокой древности, не выдерживаетъ критики съ точки зрѣнія современной науки, хотя въ то же время не можетъ быть спора о томъ, что по степени активности и пассивности, по степени реагированія на тѣ или другія внѣшнія раздраженія могутъ быть значительныя различія между людьми, и эти различія могутъ имѣть для себя основаніе въ чисто біологическихъ факторахъ. Вотъ эту мысль намъ и придется усвоить - именно, предположить природныя различія между людьми въ отношеніи формы реакціи на тѣ разнообразныя возбужденія, которыя испытываются каждымъ человѣкомъ. Намъ важно усвоить этотъ фактъ въ общей формѣ, при чемъ здѣсь уже можно сказать, что на почвѣ этихъ общихъ различій возможны и нѣкоторыя другія различія, которыя подчеркиваются ученіемъ о темпераментахъ, какъ, напримѣръ, неустойчивость дѣятельности или, наоборотъ, большая устойчивость, медлительность возбужденія или, можетъ быть, глубина чувства и слабое выраженіе вовнѣ. Всѣ такія явленія, конечно, конкретно могутъ наблюдаться и могутъ быть связаны съ чисто природной организаціей, но только, разумѣется, трудно удержать ту классификацію, не имѣющую научнаго значенія. Важно, только признать фактъ этого различія біологической основы и оцѣнивать значеніе этого факта не только при воспитаніи характера, но и при воспитаніи вообще, когда здѣсь дѣйствительно, мы встрѣчаемся съ такими явленіями, какъ непосѣдливость, или

съ такимъ фактомъ, какъ медленная возбудимость или же слишкомъ глубокая чувствительность, особое недотрожество въ отношеніи нѣкоторыхъ дѣтскихъ организацій, которыя реагируютъ слишкомъ глубоко и могутъ сохранить въ этомъ смыслѣ какое-нибудь непріятное, злое или злобное чувство. Такія особенности могутъ быть прирожденными, и, конечно, съ ними важно считаться при воспитаніи не потому только, что на почвѣ ихъ можетъ развиться тотъ или другой характеръ, а потому, что иногда съ самаго ранняго возраста приходится индивидуализировать мѣры воспитательнаго воздѣйствія именно въ связи съ особенностями дѣтской организаціи. Такъ, напримѣръ, явленіе непосѣдливости, разъ оно связано съ біологической основою, требуетъ къ себѣ своеобразнаго отношенія, такъ какъ здѣсь, несомнѣнно, возможенъ такой фактъ, что ребенокъ парализовать эту непосѣдливость совершенно не въ силахъ и поэтому естественно ждать извѣстнаго возраста, когда образуется то, что называется задерживающими центрами и когда разовьется въ большей степени сознательная активность. То же самое можно сказать и о томъ, что, напримѣръ, обозначается холерическимъ темпераментомъ, когда мы конкретно встрѣчаемъ явленія исключительной настойчивости, характеризующейся какъ своеобразное упрямство, и когда здѣсь можетъ и должно быть осторожное отношеніе, если принять во вниманіе эти особенности природной организаціи. Что касается флегматическаго темперамента и типичной для него возбудимости, то здѣсь, конечно, опять возможно своеобраз-

ное отношеніе, и нужно остерегаться, чтобы эта природная медлительность и медленная возбудимость не отожествлялась съ тѣмъ, что мы называемъ лѣнью. Наконецъ, если имѣть въ виду то, что обыкновенно называется меланхолическимъ темпераментомъ, то и эти своеобразныя особенности организаціи являются важными въ глазахъ воспитателя, потому что при такой исключительной, чисто біологической чувствительности нужно быть въ высшей степени осторожнымъ въ мѣрахъ воспитательнаго воздѣйствія, когда здѣсь можетъ быть вызвана такая реакція, которая отзовется слишкомъ тяжело на самомъ ребенкѣ въ силу исключительной органической чувствительности этого существа. Все это указываетъ на то, что есть извѣстныя особенности природной организаціи, съ которыми нужно считаться при воспитаніи вообще. Съ другой стороны, эти особенности нужно имѣть въ виду и при воспитаніи того, что мы называемъ характеромъ. Хотя мы не можемъ признать значеніе темперамента въ той формѣ, въ какой это ученіе было выражено еще въ мірѣ античномъ, однако указаннымъ различіямъ на чисто біологической основѣ, отражающимся и въ нашей дѣятельности, приходится приписывать большое значеніе въ процессѣ формированія характера.

Всѣ эти особенности въ данномъ случаѣ характеризуются, какъ индивидуальныя, присущія опредѣленному человѣку, въ связи съ своеобразіемъ его физической организаціи. Но иногда пытаются здѣсь указать особенности болѣе общаго характера, которыя являются типичными не только для опредѣленной

индивидуальности, которыя разсматриваются, какъ типичныя для цѣлаго народа, національности, и въ этомъ смыслѣ предполагается возможнымъ указать біологическую основу для опредѣленной формы дѣятельности,- въ зависимости отъ этихъ особенностей болѣе общаго типа. Съ этой точки зрѣнія извѣстно противопоставленіе, напримѣръ, англосаксонской расы славянской расѣ, поскольку въ первой усматриваются такія черты, которыя являются основою для характера въ положительномъ смыслѣ, какъ болѣе планомѣрной, настойчивой дѣятельности, и поскольку во второй оттѣняются такія особенности организаціи, которыя содѣйствуютъ образованію скорѣе отрицательной формы характера, какъ дѣятельности болѣе пассивной, колеблющейся, не рѣшительной и т.п. но такого рода взглядъ едва ли можетъ считаться вполнѣ научнымъ въ томъ смыслѣ, чтобы здѣсь мы могли точно опредѣлить какія-нибудь особенности чисто физіологическія или біологическія, типичныя для образованія характера, потому что болѣе глубокій анализъ указываетъ, что и въ примѣненіи къ этимъ различнымъ націямъ возможны извѣстныя различія, типы характера, которые могутъ встрѣчаться въ каждой изъ этихъ націй въ отдѣльности, когда, положимъ, у представителей славянской націи можетъ встрѣчаться характеръ, являющійся обнаруженіемъ исключительной настойчивости, увѣренности и т.д.; съ другой стороны, и въ англосаксонской народности мы можемъ наблюдать проявленіе дѣятельности, очень близкой къ той формѣ, которую мы называемъ пассивностью, нерѣшительностью, колебаніемъ, что находитъ

выраженіе въ различныхъ видахъ литературныхъ типовъ и т.д. Здѣсь мы не будемъ пускаться въ такія общія и неопредѣленныя соображенія и будемъ характеризовать эту біологическую основу характера, независимо отъ какихъ либо національныхъ или племенныхъ особенностей.

Переходя теперь къ процессу образованія характера, мы должны указать главныя стадіи въ развитіи этого процесса, предполагая здѣсь въ качествѣ основы упомянутый біологическій базисъ. Для насъ здѣсь, конечно, важно указать цѣлый рядъ мѣръ педагогическаго воздѣйствія, которыя могутъ содѣйствовать выработкѣ того типа дѣятельности, который мы считаемъ, какъ положительный характеръ, какъ такого рода дѣятельность, которая намъ представляется планомѣрной, устойчивой, гдѣ нѣтъ никакой нерѣшительности, колебаній, гдѣ есть, дѣйствительно, ясно сознаваемая и постоянно соблюдаемая связь между мотивами и ихъ обнаруженіями. Хотя для выработки такого положительнаго типа характера имѣетъ значеніе и упомянутая біологическая основа, но все-таки здѣсь главная роль принадлежитъ воспитанію въ самыхъ различныхъ формахъ воздѣйствія. Поэтому одна біологическая основа, хотя бы она здѣсь обнаруживалась въ наиболѣе ярко выраженной активности, которая свидѣтельствуетъ объ органическомъ запасѣ этой энергіи, является недостаточною для того, чтобы выработался сознательный характеръ, какъ планомѣрная дѣятельность. Здѣсь въ особенности важенъ процессъ воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія со стороны другихъ людей, но

здѣсь также принадлежитъ большое значеніе, и больше, чѣмъ въ какой-либо другой области, и процессу сознательнаго самовоспитанія, которое имѣетъ мѣсто уже въ завершительную стадію воспитательнаго процесса. Подходя къ этому анализу характера уже со стороны психической основы, когда передъ нами возникаетъ цѣлый рядъ воздѣйствій, мы должны сказать, что первыя движенія жизни ребенка носятъ, конечно, безсознательный, рефлекторный характеръ, когда здѣсь предполагаются рефлексы въ собственномъ смыслѣ, импульсивные или автоматическіе, въ связи съ разнообразными явленіями внутри дѣтскаго организма, когда, на почвѣ этихъ органическихъ явленій, создается то, что называется привычными актами и т.д. Слѣдовательно, здѣсь не можетъ быть рѣчи о планомѣрной и истинно-сознательной дѣятельности. Эта послѣдняя наступаетъ позднѣе, когда возникаютъ опредѣленные мотивы дѣятельности, въ видѣ извѣстныхъ чувствованій прежде всего. Я разумѣю здѣсь эгоистическія и симпатическія эмоціи, которыя обнаруживаются въ связи съ опредѣленнаго рода потребностями, причемъ въ начальной стадіи жизни это обнаруженіе носитъ, какъ извѣстно, идеомоторный характеръ, т.е. здѣсь предполагается тѣсная связь между побужденіемъ и дѣйствіемъ, мгновенное осуществленіе извѣстныхъ мотивовъ потребностей, стремленіе немедленно удовлетворить извѣстное чувство какимъ либо обнаруженіемъ вовнѣ и т.д. Но постепенно въ ребенкѣ создается то, что мы называемъ, нѣсколько метафорически, задерживающими центрами, т.е. создаются болѣе

постоянные мотивы дѣятельности въ видѣ наиболѣе упрочившихся эгоистическихъ или симпатическихъ эмоцій. И здѣсь очень рано приходится встрѣчаться съ фактомъ необходимости ограничивать мгновенное удовлетвореніе всякой потребности, такъ какъ не всегда ея возникновеніе служитъ выраженіемъ настоящей органической надобности. Это ограниченіе нѣкоторыхъ потребностей является совершенно неизбѣжнымъ. Оно отмѣчалось многими изслѣдователями дѣтской жизни, психологами и педагогами 17 и 18 столѣтій. Локкомъ и даже Руссо. Послѣдній, напримѣръ, говорилъ, что не всѣ наши влеченія, которыя наблюдаются на различныхъ стадіяхъ культуры и проявляются очень рано, служатъ обнаруженіемъ настоящихъ потребностей и жизненныхъ тенденцій нашего организма, но иногда оказываются, можетъ быть, случайными, второстепенными, и поэтому здѣсь едва ли можно стать на ту точку зрѣнія, что необходимо предоставленіе полной свободы въ удовлетвореніи всѣхъ стремленій. Такого рода ограничительныя воздѣйствія выражаются иногда очень рано въ явленіяхъ авторитета въ широкомъ смыслѣ слова, когда этотъ авторитетъ проявляется въ видѣ различнаго рода запрещеній или приказаній или въ видѣ убѣжденій или увѣщаній, когда есть воздѣйствіе на интеллектъ, когда здѣсь затрагиваются такія чувства, какъ чувство стыда и т.д. Естественно, воспитатель отыскиваетъ въ этомъ случаѣ такое душевное проявленіе, которое могло бы быть здѣсь задерживающимъ центромъ, которое могло бы дѣйствительно регулировать дѣятельность ребенка и подчинять

болѣе низменные мотивы стремленіямъ болѣе возвышеннаго характера. Конечно, это возможно частично осуществлять въ сравнительно ранній возрастъ, путемъ воздѣйствія авторитета, въ особенности, когда здѣсь примѣнимо увѣщаніе или убѣжденіе, и такого рода воздѣйствіе является совершенно неизбѣжнымъ и едва ли его можно замѣнить тѣмъ, что называется дисциплиной естественныхъ послѣдствій. Воздѣйствіе въ видѣ дисциплины естественныхъ послѣдствій, когда ребенокъ испытываетъ препятствія или вообще воздѣйствія непосредственно со стороны другихъ вещей или другихъ людей, въ раннемъ возрастѣ невозможно, во-первыхъ потому, что здѣсь могутъ получиться уроки, купленные слишкомъ дорогой цѣной, когда ребенокъ можетъ получить поврежденія и даже увѣчія; съ другой стороны, при еще неокрѣпшемъ интеллектѣ ребенку невозможно составить настоящее представленіе о связи тѣхъ явленіи, которыя онъ наблюдаетъ, когда, напримѣръ, его дѣйствіе или поступокъ вызываетъ соотвѣтственную реакцію, и именно такую, а не другую, когда здѣсь предполагается болѣе глубокое проникновеніе въ сущность причинной связи, которое еще недоступно для его слабаго ума. Здѣсь обращеніе къ эмоціямъ симпатическаго или эгоистическаго типа - къ чувству стыда, чести или къ чувству собственнаго достоинства, несомнѣнно, могутъ имѣть гораздо большее значеніе, чѣмъ эти косвенныя воздѣйствія. Мы сейчасъ увидимъ, что этой дисциплинѣ принадлежитъ громадное значеніе, но уже нѣсколько позднѣе. Но примѣняя различнаго рода авторитетъ, нужно стремиться къ

тому, чтобы эта стадія авторитета прошла какъ можно скорѣе и уступила мѣсто сознательной дѣятельности, когда извѣстные мотивы уже сознательно усваиваются самимъ ребенкомъ, когда предполагается уже самостоятельное отношеніе къ этимъ мотивамъ и ихъ упроченіе въ связи съ пониманіемъ ихъ цѣнности. При этомъ примѣненіи авторитета нужно имѣть въ виду одно обстоятельство, именно то, что это примѣненіе должно носить планомѣрный, послѣдовательный характеръ и должно быть освобождено отъ тѣхъ, всѣмъ извѣстныхъ явленій, которыя какъ разъ содѣйствуютъ выработкѣ нерѣшительнаго, колеблющагося характера и которыя въ концѣ-концовъ ослабляютъ значеніе самого авторитета, какъ воспитывающаго фактора. Я разумѣю здѣсь именно явленія непослѣдовательности, невыдержанности, иногда недостатокъ безпристрастія, что постоянно наблюдается въ актахъ такого воздѣйствія взрослыхъ на ребенка, когда здѣсь мы видимъ угрозы и затѣмъ неисполненіе ихъ, когда здѣсь въ одно время мы наблюдаемъ излишнія ласки, въ другое время чрезмѣрную строгость. Затѣмъ, позднѣе мы уже наблюдаемъ стремленіе ребенка самостоятельно создать такой основной стимулъ дѣятельности сдѣлать наиболѣе сильными опредѣленные задерживающіе центры, въ видѣ наиболѣе упрочившихся извѣстной эмоціи или представленія. Здѣсь, слѣдовательно, дѣятельность ребенка уже самостоятельно, сознательно подчиняется болѣе высшимъ побужденіямъ, которыя опредѣляютъ и дальнѣйшій ходъ развитія. Для того, чтобы эти побужденія сдѣлались наиболѣе сильными и цѣнными, необходима ихъ само-

стоятельная оцѣнка и, главнымъ образомъ, необходимо постоянное конкретное воплощеніе ихъ въ дѣятельности, когда они получаютъ свою силу, когда они постоянно какъ бы наращиваютъ эту силу, благодаря непрерывному воплощенію въ тѣхъ или иныхъ формахъ активности. Здѣсь уже нѣтъ того авторитета, въ узкомъ смыслѣ слова, который мы встрѣчаемъ въ ранней стадіи жизни, и здѣсь безспорно, имѣетъ гораздо большее значеніе такая форма воздѣйствія, которая извѣстна подъ именемъ дисциплины естественныхъ послѣдствій. Въ этой стадіи развитія названная дисциплина оказывается важной потому, что ребенокъ уже непосредственно приводится въ соприкосновеніе съ цѣлымъ рядомъ явленій, которыя оказываютъ на него глубокое вліяніе, которыя заставляютъ его затрачивать извѣстную энергію, иногда опредѣляютъ самый способъ его дѣятельности и въ связи съ этимъ влекутъ за собою цѣлый рядъ результатовъ, которые могутъ подвергаться его самостоятельной оцѣнкѣ, когда на почвѣ этой оцѣнки могутъ быть сдѣланы соотвѣтствующіе выводы. Здѣсь-то и важны такого рода отношенія, которыя предполагаютъ болѣе свободное проявленіе дѣятельности, когда это проявленіе обнаруживается въ преодолѣніи самыхъ различныхъ препятствій и трудностей. Это преодолѣніе трудностей является совершенно неизбѣжнымъ условіемъ для воспитанія характера, и едва ли мы можемъ предположить сильный, устойчивый и выдержанный характеръ у человѣка, которому никогда не приходилось преодолѣвать этихъ препятствій, побѣждать извѣстныя трудности

Такого рода препятствія не должны быть устраняемы изъ практики воспитанія въ виду ихъ цѣнности съ чисто формальной стороны, когда они даютъ возможность наибольшаго напряженія силъ ребенка и въ то же время не превосходятъ общей суммы его психической энергіи. Въ результатѣ такого рода напряженія, получается преодолѣніе трудности, и все это является такимъ бодрящимъ средствомъ и не только пробуждаетъ, но и усиливаетъ вѣру въ свои собственныя силы, содѣйствуя, такимъ образомъ, преодолѣнію препятствій и не только настоящихъ, но и грядущихъ. Тутъ же важно указать на то обстоятельство, что развитіе характера такого типа предполагаетъ, конечно, наибольшую свободу дѣйствій вообще, когда здѣсь именно на почвѣ опредѣленной дѣятельности можетъ выработаться и наиболѣе желательная форма активности. Съ этой точки зрѣнія, едва ли можно говорить о томъ, что характеръ можетъ быть созданъ только на почвѣ внѣшней дисциплины, въ видѣ извѣстнаго рода запрещеній, преграждения дѣятельности и т.д., когда думаютъ, что здѣсь вырабатывается характеръ, разъ на этой почвѣ создаются извѣстные задерживающіе центры и, слѣдовательно, укрѣпляется власть надъ извѣстными побужденіями. Этотъ взглядъ едва ли можетъ считаться правильнымъ съ психологической и педагогической точекъ зрѣнія, между прочимъ, потому, что здѣсь самое сдерживаніе происходитъ въ чисто внѣшней формѣ, когда предполагается только загражденіе выходу энергіи, и разъ эта потребность въ дѣятельности есть, то, несомнѣнно, лишь только будутъ устранены эти внѣшнія препятствія, этотъ запасъ энер-

гіи долженъ будетъ найти какой-нибудь свободный выходъ.Этимъ и объясняется такой фактъ, что, несмотря на всю строгость такой чисто внѣшней дисциплины, мы можемъ наблюдать иногда параллельно явленія крайней распущенности, которыя обнаруживаются какъ протестъ, какъ реакція противъ этой задерживающей, тормозящей силы. Поэтому, здѣсь необходимо стремиться къ выработкѣ наиболѣе самостоятельныхъ стимуловъ дѣятельности,которые оцѣниваются и сознательно ставятся самимъ ребенкомъ, какъ наиболѣе важные стимулы. Для развитія активности вообще, предоставленіе наибольшей свободы для обнаруженія психической силы является само собою разумѣющимся, и потому, гдѣ нѣтъ дѣятельности, а есть только задерживающія воздѣйствія, не можетъ быть и рѣчи о характерѣ въ настоящемъ смыслѣ слова, такъ какъ характеръ вырабатывается только на почвѣ дѣятельности, когда цѣлый рядъ мотивовъ конкретно закрѣпляется тѣми или другими поступками или дѣйствіями. Если этого закрѣпленія нѣтъ, то, конечно, нѣтъ и настоящей дѣятельности, характера въ истинномъ смыслѣ слова. У насъ могутъ быть очень высокіе мотивы для дѣятельности, могутъ быть очень возвышенныя мысли, могутъ быть глубокія и тонкія чувства, которыя мы сознательно возвышаемъ надъ другими, которымъ мы отдаемъ исключительное преимущество, но если все это не будетъ воплощаться настоящимъ образомъ, то здѣсь не будетъ мѣста и для созданія истиннаго характера. Здѣсь будетъ только извѣстное настроеніе, можетъ быть, очень цѣнное и съ моральной точки зрѣнія, но это не будетъ такое настроеніе, которое

опредѣляетъ собою извѣстныя формы активности. Наоборотъ, мы нерѣдко встрѣчаемъ въ жизни, въ особенности въ нашей жизни, которая богата этими внутренними переживаніями, людей, которые въ своей дѣятельности являются часто совсѣмъ несоотвѣтствующими ихъ высокому настроенію именно благодаря тому, что здѣсь, очевидно, своевременно не установилось такой тѣсной связи между этими чисто теоретическими переживаніями и между тѣми формами конкретной дѣятельности, которыя явились неизбѣжными для такихъ лицъ. Поэтому этотъ элементъ активности, который можетъ обнаруживаться, конечно, въ актахъ самостоятельной дѣятельности, всегда является основнымъ, и именно онъ опредѣляетъ самое существо того состоянія или того психологическаго конплекса, который мы называемъ характеромъ, въ томъ своеобразномъ опредѣленіи, на которое я уже разъ указывалъ. Если же здѣсь наблюдаются противоположныя явленія или противоположныя условія, когда нѣтъ возможности для свободнаго проявленія всѣхъ этихъ силъ, когда эта свобода стѣсняется не только усиліями и стремленіями со стороны воспитателя, но иногда и чисто внѣшними условіями, какъ нерѣдко можно наблюдать въ явленіяхъ общественной и политической жизни, гдѣ эта дѣятельность иногда находитъ стихійное или сознательное препятствіе въ цѣломъ рядѣ внѣшнихъ обстоятельствъ, - то, конечно, тутъ едва ли мы можемъ говорить о развитіи характера; наоборотъ, здѣсь вырабатываются черты пассивности, своеобразнаго оппортунизма, приспособленія только къ тѣмъ формамъ дѣятельности, которыя являются общепризнанными

и дозволенными, и поэтому здѣсь не можетъ быть и рѣчи о выработкѣ характера въ настоящемъ смыслѣ слова. Все это указываетъ на то, что процессъ развитія или образованія характера является процессомъ въ высшей степени сложнымъ, и въ этомъ процессѣ, если и принадлежитъ извѣстное значеніе наслѣдственнымъ предрасположеніямъ и природнымъ задаткамъ, все-таки главная роль выпадаетъ на долю цѣлаго ряда условій, которыя и опредѣляютъ собою особенности духовнаго, отчасти и физическаго роста. Я уже не говорю о томъ, что здѣсь принадлежитъ огромная роль тому, что мы называемъ самовоспитаніемъ или довоспитываніемъ, потому что настоящій типъ дѣятельности слагается уже въ періодъ сознательной жизни. Правда, и въ отношеніи этого поздняго періода имѣютъ большое значеніе и тѣ формы активности, которыя возникаютъ раньше и которыя уже направляютъ нашъ организмъ и нашу психику извѣстнымъ образомъ, но конечное развитіе здѣсь достигается уже путемъ напряженной самостоятельной, истинно-сознательной дѣятельности.

ФОРМЫ АКТИВНОСТИ, НАИБОЛѢЕ ЦѢННЫЯ СЪ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРѢНІЯ: ИГРА И РАБОТА; ПСИХОЛОГИЧЕСКІЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ АНАЛИЗЪ ЭТИХЪ ВИДОВЪ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ.

Теперь я долженъ обратиться къ анализу той формы активности, которая извѣстна подъ именемъ игры. Какъ вы хорошо знаете, это названіе употребляется, прежде всего, для обоз-

Педагогич. псих.
Н. Виноградовъ.

наченія опредѣленнаго вида активности у дѣтей. Но въ то же время намъ хорошо извѣстно и болѣе широкое употребленіе этого термина. Такъ, мы встрѣчаемъ этотъ терминъ игры при характеристикѣ дѣятельности не только дѣтей, но и взрослыхъ. Въ то же время это понятіе игры встрѣчается въ приложеніи къ извѣстному типу дѣятельности и въ мірѣ животныхъ, а потому намъ здѣсь, при разсмотрѣніи этого вопроса по преимуществу съ педагогической точки зрѣнія, неизбѣжно поставить всю эту проблему въ болѣе широкомъ видѣ и, слѣдовательно, дать объясненіе игрѣ не только въ той формѣ, какъ она встрѣчается въ мірѣ дѣтей, но и въ томъ видѣ, какъ мы ее наблюдаемъ у взрослыхъ и въ мірѣ другихъ живыхъ существъ. Приступая къ анализу игры, мы ивидимъ, что анализъ этотъ производится обыкновенно въ связи съ разсмотрѣніемъ другихъ понятій, которыя характеризуютъ иной типъ дѣятельности, отчасти сходный съ игрой, а отчасти глубоко различный. Я имѣю въ виду ту форму активности, которая извѣстна подъ именемъ работы или труда и которая характеризуется опредѣленными чертами въ отличіе именно отъ игры. Поэтому намъ здѣсь и нужно будетъ попытаться, прежде всего, установить самое понятіе игры въ его сопоставленіи понятіемъ работы или труда, и, слѣдовательно, необходимо сказать нѣсколько словъ и относительно этого послѣдняго понятія, т.е. понятія труда или работы. Если бы мы попытались проанализировать это послѣднее понятіе, то увидѣли

бы, что подъ работой или трудомъ разумѣется также извѣстная форма дѣятельности, но такая форма, которая отличается чертами, свойственными именно ей, въ отличіе отъ того, что мы наблюдаемъ въ процессѣ игры. Именно, когда рѣчь идетъ о работѣ или трудѣ, то мы прежде всего предполагаемъ такую дѣятельность, которая имѣетъ въ виду извѣстную цѣль, причемъ эта цѣль можетъ ставиться и самимъ работающимъ, и другимъ какимъ-либо человѣкомъ, но во всякомъ случаѣ цѣль эта должна сознаваться въ процессѣ работы, когда въ этомъ процессѣ предполагается осуществленіе этой цѣли и полученіе опредѣленныхъ продуктовъ труда. Такимъ образомъ, работа всегда предполагаетъ извѣстную объективную продуктивность, т.е. такого рода результаты, которые очевидны и безспорны для всѣхъ, которые имѣютъ положительное значеніе и для самого работающаго и для другихъ людей, такъ какъ объективная цѣнность этихъ результатовъ всегда выступаетъ на первое мѣсто. Слѣдовательно, здѣсь мы имѣемъ передъ собою сознаніе цѣли и работы и представленіе о результатахъ работы въ видѣ объективныхъ продуктовъ этого труда. Затѣмъ, въ качествѣ одного изъ элементовъ, типичныхъ для этого рода дѣятельности, иногда указывается то, что этотъ процессъ работы или труда предполагаетъ нѣкоторое усиліе и даже какъ бы нѣкоторую принудительность въ томъ смыслѣ, что онъ совершается соотвѣтственно ранѣе опредѣленной цѣли, и потому онъ, конечно, лишенъ той стихійности

и непосредственности,которую мы можемъ наблюдать въ игрѣ. Если мы,послѣ того,обратимся къ уясненію явленія игры,то мы увидимъ, что игра должна обниать собою иныя формы дѣятельности,должна выражать другой типъ активности, который отличается чертами, свойственными именно этой активности и отличающими ее отъ процесса работы или труда. Именно,подъ игрой, прежде всего, предполагается дѣятельность, которая носитъ самопроизвольный, стихійный и непосредственный характеръ и. которая въ этомъ смыслѣ не имѣетъ въ виду какихъ либо объективныхъ результатовъ. Для этого рода дѣятельности важенъ самый процессъ больше, чѣмъ конечные результаты, и въ связи съ этимъ,конечно,здѣсь получается гораздо больше непосредственнаго удовлетворенія отъ самаго процесса въ связи съ цѣлымъ рядомъ пріятныхъ переживаній, которыя могутъ отсутствовать въ трудѣ. Разумѣется , и трудъ можетъ доставлять удовлетвореніе, вызывать удовольствіе,очень сильное и глубокое, но это бываетъ далеко не всегда, между тѣмъ какъ въ игрѣ мы всегда выдвигаемъ на первый планъ этотъ элементъ удовольствія и предполагаемъ, что игра безъ удовольствія совершенно немыслима. Значитъ, здѣсь передъ нами выступаютъ нѣкоторыя особенности этой дѣятельности, какъ дѣятельности самопроизвольной и стихійной, совершаемой безъ яснаго представленія конечной цѣли, не предполагающей извѣстныхъ объективныхъ результатовъ и сопровождающейся ярко выраженными захватывающими переживаніями удовольствія. Я

думаю, при такомъ сопоставленіи передъ нами выступаютъ особенности этой дѣятельности, какъ эта дѣятельность наблюдается и у дѣтей и у взрослыхъ людей. Но эта дѣятельность, какъ мы говорили, встрѣчается и въ мірѣ животныхъ. Конечно, въ мірѣ животныхъ это противопоставленіе работы и труда оказывается мало подходящимъ, поскольку тамъ нѣтъ работы или труда въ собственномъ смыслѣ, т.е. въ смыслѣ сознанія ясно поставленной цѣли, въ смыслѣ сознанія объективныхъ результатовъ. дѣятельности. Но, съ другой стороны, мы можемъ и тамъ различать форму такой дѣятельности, которая является наиболѣе необходимой для процесса самосохраненія, когда предполагается удовлетвореніе инстинктовъ питанія, размноженія, кормленія и т.д. отъ такого вида активности, которая имѣетъ очень отдаленную связь съ этими основными инстинктами. Съ этой точки зрѣнія, и животныя могутъ играть, т.е. могутъ совершать такія дѣйствія, которыя не связаны непосредственно съ болѣе основными и глубоко лежащими инстинктами и которыя какъ бы предполагаютъ здѣсь нѣчто отдѣльно стоящее по сравненію съ этимъ процессомъ борьбы за существованіе. И здѣсь, слѣдовательно, мы можемъ все-таки какъ бы разграничивать дѣятельность, которая является наиболѣе существенной и наиболѣе тѣсно связанной съ самосохраненіемъ, отъ такой, которая имѣетъ косвенное отношеніе къ ней и, которая какъ бы свидѣтельствуетъ объ избыткѣ силъ въ животномъ, въ этомъ процессѣ непосредственнаго самосохраненія. Но, конеч-

но, здѣсь все-таки такого строгаго разграниченія, какъ мы это наблюдаемъ въ мірѣ человѣка, проводить нельзя, потому что въ тѣхъ и другихъ случаяхъ животное, дѣйствуетъ стихійно и инстинктивно, а потому у него и нѣтъ такого глубокаго различія между процессомъ такой дѣятельности, которая связана съ инстинктомъ самосохраненія въ болѣе яркой формѣ, и той, которая выражается въ формѣ игры. Но какъ бы то ни было, когда мы здѣсь приступаемъ къ уясненію самой природы игры, то намъ придется имѣть въ виду всѣ эти формы игры, какъ она наблюдается и у ребенка, и у взрослаго, и въ мірѣ животныхъ.

Послѣ этой краткой характеристики самаго явленія игры въ его конкретной формѣ, въ ея сопоставленіи съ процессомъ работы или труда, намъ необходимо попытаться болѣе глубоко проникнуть въ самое существо этого явленія и разсмотрѣть тѣ разнообразныя теоріи, которыя выдвигались до сихъ поръ для объясненія этого явленія и въ мірѣ человѣка, и въ мірѣ животныхъ. Явленіе игры давно уже было предметомъ теоретическихъ изслѣдованій. Уже въ XVIII вѣкѣ и въ началѣ XIX -го мы видимъ опредѣленный взглядъ на сущность этого явленія. Здѣсь прежде всего передъ нами выступаетъ, такъ наз. теорія отдыха, которая объясняетъ игру именно, какъ отдыхъ, причемъ здѣсь, очевидно, предполагается отдыхъ отъ работы, отъ труда, когда, слѣдовательно, одна форма дѣятельности, которую мы называемъ работой или трудомъ, смѣняется другою, которая въ данномъ случаѣ обязана своимъ происхожденіемъ именно этому

стремленію къ отдыху. Авторами такой теоріи являются нѣмецкіе ученые Гутсмутсъ, Шаллеръ, Лапарусъ (въ первой половинѣ XIX вѣка). Изъ ихъ объясненій обнаруживается то, что игра анализируется ими именно въ сопоставленіи съ работой или трудомъ. Но ихъ анализъ, едва ли можетъ считаться вполнѣ удовлетворительнымъ. Его неудовлетворительность вытекаетъ изъ того, что онъ очевидно, не захватываетъ нѣкоторыхъ видовъ или типовъ игры. Когда мы наблюдаемъ игру взрослыхъ людей, тогда она дѣйствительно можетъ быть отдыхомъ отъ работы, когда этотъ отдыхъ выражается въ игрѣ. То же можно сказать объ игрѣ сравнительно взрослыхъ дѣтей, гдѣ опять предполагается противоположеніе работы и труда. Но вѣдь эта теорія не объясняетъ другихъ видовъ игры, напр., игры дѣтей въ самомъ раннемъ возрастѣ, гдѣ совершенно нѣтъ никакой работы, а гдѣ вся дѣятельность проходитъ въ игрѣ. Поэтому, какимъ же образомъ эта дѣятельность объясняется, только какъ отдыхъ отъ работы. То же самое можно сказать и относительно животныхъ- въ раннемъ возрастѣ. Затѣмъ этотъ взглядъ несправедливъ съ той стороны, что вѣдь игра осуществляется и въ то время, когда нѣтъ никакого отдыха, когда даже наблюдается истощеніе силъ, и однако же игра продолжается. Такимъ образомъ, эта теорія не можетъ быть признана достаточной. Другая теорія, которая, повидимому, дополняетъ первую, была высказана также еще въ началѣ половинѣ XIX столѣтія, и главнымъ образомъ, извѣстнымъ поэ-

томъ Шиллеромъ въ его"Письмахъ объ эстетическомъ воспитаніи". Эта теорія состоитъ въ томъ, что игра разсматривается ,какъ проявленіе избытка силъ, когда и здѣсь, слѣдовательно, отмѣчается инстинктивный, стихійный характеръ игры. Если мы наблюдаемъ играющихъ - взрослаго, или ребенка, или животное, то у всѣхъ этихъ живыхъ существъ чувствуется избытокъ силъ, который и проявляется въ такого рода активности, какая, повидимому, не исчерпывается понятіемъ труда или работы. Очевидно, и здѣсь имѣется противопоставленіе игры работѣ, когда, съ этой точки зрѣнія, предполагается, что взрослый человѣкъ играетъ тогда, когда у него остался избытокъ энергіи послѣ какой какой нибудь работы. Предполагается, что нѣчто подобное встрѣчается и у дѣтей, особенно старшаго возраста. Далѣе, думаютъ, что сходное можно наблюдать и въ мірѣ животныхъ, когда животное удовлетворившее свои основные инстинкты(напр., инстинктъ питанія), чувствуетъ накопившуюся энергію и, не испытывая, напр. нужды, въ преслѣдованіи врага, старается излить эту энергію вовнѣ, и совершаетъ цѣлый рядъ движеній, повидимому, совершенно безпорядочныхъ, не имѣющихъ цѣли и являющихся только обнаруженіемъ этой накопившейся энергіи. Я уже говорилъ что такого рода взглядъ былъ впервые выраженъ Шиллеромъ. Затѣмъ, онъ былъ уже подкрѣпленъ новѣйшимъ философомъ-психологомъ Спенсеромъ, который именно пытается объяснить это явленіе игры, какъ особую форму активности, въ связи съ

разряженіемъ этой накопившейся свободной энергіи. Но такого рода теорія опять не объясняетъ этого явленія до конца, во всемъ объемѣ. Частично она, конечно, справедлива, поскольку мы можемъ наблюдать это явленіе игры въ тѣхъ случаяхъ, когда предполагается накопленіе энергіи, когда, дѣйствительно, необходимо обнаруженіе этой энергіи во внѣ, какъ бы ея излитіе черезъ край и т.д. Все это можетъ встрѣчаться и у взрослыхъ людей, и у дѣтей, и у животныхъ. Но тѣмъ не менѣе это толкованіе не объясняетъ явленія во всемъ объемѣ - въ силу самыхъ разнообразныхъ причинъ. Прежде всего, самый фактъ можетъ подвергаться сомнѣнію, поскольку, какъ я уже сказалъ, мы можемъ наблюдать явленіе игры и въ тѣхъ случаяхъ, когда не испытывается исключительнаго избытка силъ, когда игрой начинаетъ увлекаться человѣкъ взрослый или ребенокъ въ то время, когда онъ и не испытываетъ въ себѣ исключительнаго подъема физическихъ или духовныхъ силъ. Мы наблюдаемъ, что игра страшно захватываетъ человѣка, въ особенности - ребенка, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ прямо утомленъ, истощенъ и, однако же продолжаетъ играть, когда, очевидно, здѣсь игра проявляется въ связи съ какимъ - то другимъ принципомъ, а не въ связи съ тѣмъ, что здѣсь передъ нами фактъ накопившейся энергіи, которая не знаетъ, куда излиться. Значитъ самый фактъ, который здѣсь имѣютъ въ виду сторонники этой теоріи, можетъ приниматься только съ извѣстнымъ ограниченіемъ. Съ другой стороны, эта теорія едва

ли справедлива и потому, что она разсматриваетъ это явленіе игры, какъ явленіе совершенно случайное, безцѣльное, не имѣющее никакого смысла, совершенно какъ будто не связанное съ тѣмъ процессомъ, который характеризуется, какъ процессъ работы или труда. Между тѣмъ это явленіе игры, какъ оно наблюдается у ребенка ,или у животнаго, конечно, должно имѣть для себя какое - то болѣе глубокое основаніе, должно быть связано съ самымъ существомъ психики или вообще организаціи ребенка или животнаго, и когда игру можно было бы объяснять такимъ путемъ, что здѣсь не просто непроизвольное, стихійное безцѣльное проявленіе накопившейся энергіи. Поэтому въ новѣйшее время мы видимъ попытку выдвинуть новый взглядъ, указать новую точку зрѣнія, которая должна взять все, что является цѣннымъ у ранѣе существовавшихъ теорій, и которая пытается дать болѣе глубокое и полное объясненіе основныхъ типовъ игры. Эта теорія захватываетъ въ своемъ разсмотрѣніи игру, какъ она проявляется не только у ребенка, но и у взрослаго человѣка, и не только у человѣка вообще, но и въ мірѣ животныхъ. И здѣсь всѣ эти явленія игры сводятся къ одному общему, а именно-біологическому основанію. Представителемъ этого своеобразнаго взгляда, какъ мы увидимъ, наиболѣе и цѣннаго съ научной точки зрѣнія и наиболѣе плодотворнаго по своему конкретному приложенію, является одинъ изъ современныхъ психологовъ и ученыхъ, а именно Гроосъ профессоръ Іенскаго университета. Этому автору принадлежатъ глубоко цѣнныя соч-

ненія по анализу игръ животныхъ и игръ человѣка. Первое его сочиненіе носитъ названіе:"Игры животныхъ", а второе "Игры людей". Эти сочиненія, къ сожалѣнію, пока существуютъ только на нѣмецкомъ языкѣ, но взгляды этого мыслителя излагаются въ нѣкоторыхъ работахъ, имѣющихся на русскомъ языкѣ, а именно въ книжкѣ Грооса"Душевная жизнь ребенка", существующей также въ русскомъ переводѣ. Намъ придется остановиться на характеристикѣ взглядовъ этого мыслителя и разсмотрѣть теорію, которую онъ выдвигаетъ для объясненія игры. Сущность взглядовъ Грооса заключается въ томъ, что онъ смотритъ на игру, какъ на явленіе стихійное, которое служитъ выраженіемъ непосредственной самопроизвольной активности какъ человѣка, такъ и животнаго. Но онъ думаетъ, что эта стихійность тѣсно связана съ самой жизнью и человѣка и животнаго и, въ частности, съ тѣмъ процессомъ борьбы за существованіе, который, конечно, является необходимымъ и въ отношеніи къ животному и въ отношеніи къ человѣку, хотя у этого послѣдняго этотъ процессъ принимаетъ своеобразный характеръ, осложняясь сознательнымъ элементомъ. Но Гроосъ думаетъ, что истинную природу игры можно объяснить, обращаясь, прежде всего, къ анализу игръ животныхъ, и этотъ анализъ, по его мнѣнію, показываетъ намъ, что теоріи, которыя раньше существовали для объясненія этого явленія, справедливы только частично, когда здѣсь предполагается отдыхъ отъ другой формы дѣятельности, или когда здѣсь имѣется въ виду освобожденіе избытка

энергіи. Но Гроосъ думаетъ, что эти теоріи не исчерпываютъ въ своемъ объясненіи анализируемаго явленія, и онъ предполагаетъ, что эти теоріи нужно дополнить тѣмъ, что игра обнаруживается, какъ такое стихійное непроизвольное явленіе, однако же оказывается тѣсно связанною съ самымъ процессомъ самосохраненія организма, именно животнаго организма, когда всѣ эти явленія, которыя мы называли игрой, на самомъ дѣлѣ оказываются въ высшей степени цѣнными для этихъ живыхъ существъ. Ихъ цѣнность заключается въ томъ, что онѣ тѣсно связаны съ самымъ процессомъ самосохраненія и сохраненія рода. Такимъ образомъ, цѣлый рядъ движеній, которыя животныя исполняютъ въ играхъ, являются, несомнѣнно, полезными этимъ животнымъ, и ихъ польза заключается въ томъ, что здѣсь упражняются различные органы животныхъ, и что въ этихъ упражненіяхъ создается какъ бы подготовка къ болѣе сложной и болѣе необходимой дѣятельности живого существа, къ той дѣятельности, которая наступитъ уже позже, когда это животное будетъ самостоятельно обезпечивать себѣ жизнь, осуществлять процессъ борьбы за существованіе. Такимъ образомъ, эти на первый взглядъ безпорядочныя движенія животныхъ и дѣтей являются глубоко цѣлесообразными; и хотя ни животное, ни ребенокъ не сознаютъ этого, однако же эти движенія, эти акты являются необходимыми для укрѣпленія различныхъ органовъ и частей тѣла, для выработки извѣстныхъ навыковъ, которые необходимы, особенно животнымъ, въ дальнѣйшемъ процессѣ

борьбы за существованіе, когда съ этой точки зрѣнія, слѣдовательно, никоимъ образомъ нельзя разсматривать игру, как напрасную и безпорядочную трату энергіи, накопившейся въ организмѣ. Наоборотъ, здѣсь съ самаго начала нужно подчеркнуть цѣлесообразность явленія игры, и, слѣдовательно, тѣсную связь этого явленія съ дальнѣйшимъ періодомъ жизни. Поэтому мы и должны сказать, что съ точки зрѣнія Грооса здѣсь, слѣдовательно, предполагается болѣе глубокое біологическое объясненіе, когда игра разсматривается, какъ дѣятельность, хотя и самопроизвольная и стихійная, но въ то же время подготовляющая ребенка или животное къ тѣмъ позднѣйшимъ болѣе сложнымъ формамъ активности, когда это животное должно совокупностью всѣхъ своихъ силъ обезпечивать себѣ существованіе, и когда человѣкъ, въ связи съ условіями уже культурной жизни, долженъ осуществлять то, что онъ называетъ работой или трудомъ. Съ этой точки зрѣнія, говоритъ Гроосъ, можно сказать, что человѣкъ или животное играетъ не потому, что онъ молодъ, а сама молодость, самъ возрастъ дѣтства даны какъ человѣку, такъ и животному для того, чтобы они могли играть, т.е. осуществлять этотъ процессъ подготовки къ дальнѣйшей дѣятельности, когда, слѣдовательно, необходимо установить эту тѣсную связь между раннимъ періодомъ существованія и болѣе позднимъ, для человѣка сознательнымъ, періодомъ, - когда человѣкъ осуществляетъ свою дѣятельность по опредѣленнымъ принци-

намъ. Значитъ, здѣсь передъ нами есть опредѣленный взглядъ, опредѣленная теорія, которая, прежде всего, выдвигаетъ біологическую точку зрѣнія въ процессѣ объясненія игры, которая придаетъ огромное значеніе принципу эволюціи, или принципу развитія, когда на низшихъ стадіяхъ развитія мы замѣчаемъ такія формы дѣятельности, которыя подготовляютъ человѣка или животное къ болѣе полезному для него прохожденію уже слѣдующаго періода развитія. Гроосъ думаетъ, что если мы примемъ такую точку зрѣнія, то будемъ въ состояніи объяснить этимъ особенности различныхъ игръ, когда животныя выполняютъ здѣсь разнообразныя игры въ связи со своей породой, когда здѣсь мы наблюдаемъ, напр. игры собакъ, кошекъ, когда здѣсь совершается цѣлый рядъ движеній, при игрѣ, положимъ, съ клубкомъ или мячикомъ у кошки, или игры въ иномъ родѣ - у собаки, поскольку всѣ эти дѣйствія находятся въ извѣстной связи съ тѣми актами, которые необходимо будетъ выполнять животному, когда оно созрѣетъ для самостоятельной жизни, и когда, какъ самостоятельный индивидуумъ, будетъ обезпечивать себѣ право на существованіе. Въ этомъ заключается сущность взглядовъ Грооса, которые онъ примѣняетъ къ объясненію дѣтскихъ игръ, думая, что онѣ являются также самопроизвольными, стихійными, и въ то же время подготовляющими ребенка къ различнымъ типамъ дѣятельности, которые ему придется осуществлять позднѣе - въ періодъ своей сознательной жизни. Я и долженъ теперь сдѣлать замѣчанія относительно

этой теоріи, поскольку она является цѣнной и объясняющей многіе важные факты въ процессѣ и поскольку , можетъ быть, она обнаруживаетъ и нѣкоторые недостатки, которые должны быть устранены послѣдующими объясненіями.

Теорія игры Грооса имѣетъ значительное преимущество передъ тѣми теоріями , которыя мы характеризовали ранѣе. Преимущество это заключается въ томъ что она беретъ цѣнные элементы изъ предшествующихъ теорій и, съ другой стороны привносятся нѣкоторые новые элементы, пытается углубить объясненіе. Это углубленіе заключается въ томъ, что авторъ этой теоріи становится здѣсь на біологическую точку зрѣнія; на ту, которая больше всего выдвигаетъ эволюціонный принципъ, и которая даетъ возможность объединить такія явленія, которыя съ перваго раза кажутся какъ будто совершенно различными и не имѣющими пунктовъ соприкосновенія. Именно Гроосъ особенно удачно объясняетъ сущность игры въ мірѣ животныхъ, гдѣ онъ показываетъ тѣсную связь на первый взглядъ безцѣльнаго обнаруженія животными активности съ инстинктомъ самосохраненія продолженія рода и т. п. Это объясненіе имѣетъ извѣстное значеніе и въ отношеніи игръ человѣка, въ частности - игръ дѣтей, поскольку оно совершенно справедливо оттѣняетъ этотъ стихійный элементъ въ начальной стадіи игры, поскольку здѣсь устанавливается связь между этой первоначальной формой дѣтскаго развитія и послѣдующими, болѣе

сознательными стадіями существованія. Но, конечно, въ отношеніи дѣтской игры едва ли эта теорія могла бы объяснять все. Она должна быть дополнена указаніями на тѣ разнообразные факты, которые въ играхъ дѣтей имѣютъ исключительное значеніе по сравненію съ игрой животныхъ. Я имѣю въ виду здѣсь, прежде всего, необходимость различія игръ дѣтей въ самой начальной стадіи, какъ простого упражненія энергіи, отъ болѣе сложныхъ проявленій игры, которыя предполагаютъ уже присутствіе здѣсь другихъ факторовъ, факторовъ чисто человѣческихъ. Я здѣсь разумѣю обширное значеніе такой дѣятельности, какъ воображеніе, которое обнаруживаетъ громадную роль въ процессѣ игры. Эта роль едва ли можетъ быть вполнѣ объяснена только на почвѣ принципа послѣдующей полезности разныхъ дѣтскихъ игръ, когда работа воображенія имѣетъ здѣсь самодовлѣющее притягивающую силу. Затѣмъ здѣсь нужно отмѣтить огромную роль процесса подражанія, который опять имѣетъ исключительно большое значеніе въ дѣтской игрѣ. Объясненіе Гросса недостаточно оцѣниваетъ этотъ факторъ, такъ какъ въ мірѣ животныхъ этому фактору принадлежитъ меньшее значеніе. Если взять игры животныхъ, то тамъ предполагается очень большое единообразіе въ связи съ инстинктомъ самосохраненія. Между тѣмъ, если мы обратимся къ міру человѣка, то мы будемъ наблюдать здѣсь довольно значительное различіе въ связи именно съ этой дѣятельностью подражанія взрос

лымъ, когда здѣсь это подражаніе можетъ имѣть для себя различныя причины, независимо отъ непосредственныхъ практическихъ результатовъ игры. Наконецъ, Гроосъ недостаточно оттѣняетъ огромное значеніе эмоціональнаго элемента въ процессѣ игры, въ особенности, когда игра выступаетъ передъ нами, какъ явленіе соціальное, въ томъ смыслѣ, что она происходитъ между нѣсколькими дѣтьми, когда здѣсь затрагивается чувство соревнованія, соперничества, обостряется сознаніе и своего я, своего превосходства, когда все это у дѣтей получаетъ несомнѣнно болѣе сильное и разнообразное выраженіе, чѣмъ въ мірѣ животныхъ, гдѣ, конечно, этимъ инстинктамъ также принадлежитъ извѣстная роль, но гдѣ они проявляются болѣе однообразно. Такимъ образомъ, здѣсь намъ приходится сдѣлать нѣкоторое дополненіе къ этой теоріи въ видѣ указанія на огромное значеніе такихъ факторовъ въ процессѣ игры, которые недостаточно оттѣняетъ эта теорія Грооса.

Продолжая дальнѣйшій анализъ дѣтскихъ игръ, мы должны здѣсь, прежде всего, указать, что для насъ наиболѣе важны игры дѣтей, когда, слѣдовательно, передъ нами обнаруженіе человѣческой природы, когда въ этомъ обнаруженіи можетъ быть нѣчто общее животнымъ, но, съ другой стороны, нѣчто такое, что является типичнымъ именно для человѣка, въ данномъ случаѣ - для дитяти. Здѣсь, прежде всего, нужно указать, что съ точки зрѣнія этого анализа, можно различать два періода или двѣ стадіи въ дѣтскомъ развитіи - болѣе раннюю и стадію, когда игра

составляетъ все для ребенка, когда, съ точки зрѣнія взрослыхъ это - игра, а для ребенка - единственная дѣятельность, которая возможна, когда кромѣ нея ничего нѣтъ. Съ другой стороны, можно отмѣтить болѣе позднюю стадію развитія игры у ребенка, когда здѣсь игра уже отличается отъ того, что мы называемъ работой, когда это различіе ясно не только для взрослыхъ, но и для ребенка, когда онъ хорошо понимаетъ, что такое игра и что такое трудъ, и чѣмъ одно отличается отъ другого. И вотъ если мы возьмемъ болѣе ранюю стадію игры, когда вся активность выражается только въ игрѣ, то мы, конечно, здѣсь должны анализировать не только внѣшнее обнаруженіе игры, но и то психическое переживаніе, которое мы предполагаемъ у ребенка, и которое характеризуется несомнѣнно, какъ въ высшей степени пріятное состояніе, захватывающее человѣка или ребенка. Что касается причинъ такого состоянія, то онѣ, конечно прежде всего, заключаются въ томъ, что здѣсь ребенокъ упражняетъ свои члены, какъ бы обнаруживаетъ извѣстную энергію, изливаетъ ее вовнѣ, и весь этотъ процессъ активности или самоактивности является цѣннымъ и полезнымъ для организма, вызывая соотвѣтствующія пріятныя переживанія. Уже здѣсь нужно отмѣтить этотъ эмоціональный элементъ, который изъ игры дѣлаетъ такое исключительно пріятное занятіе, и привлекательность усиливается здѣсь тѣмъ, что ребенокъ также инстинктивно сознаетъ себя какъ бы причиной различныхъ явленій, различныхъ процессовъ и т.д., когда онъ все самъ создаетъ, творитъ, когда съ этой точки зрѣнія сознаніе всего этого является опять-таки глубоко пріятнымъ и

заставляетъ ребенка дальше обнаруживать эту активность, выражаемую въ извѣстномъ творчествѣ. Все это мы можемъ наблюдать сравнительно въ раннемъ возрастѣ, когда игра носитъ еще характеръ какъ бы единичнаго занятія, когда ребенокъ можетъ играть самъ съ собою извѣстной вещью, когда онъ не испытываетъ нужды въ этомъ постоянномъ общеніи съ себѣ подобными, въ данномъ случаѣ - съ дѣтьми. Если мы теперь обратимся къ позднѣйшей стадіи развитія, когда здѣсь опять предполагается игра уже не одиночная, а игра въ смыслѣ общенія, когда здѣсь ребенокъ обнаруживаетъ свою активность въ своихъ отношеніяхъ къ другимъ дѣтямъ, то, конечно, здѣсь мы видимъ еще цѣлый рядъ фактовъ, которые усиливаютъ эти пріятныя переживанія ребенка и объясняютъ это своеобразное увлеченіе игрой. Дѣло въ томъ, что здѣсь несомнѣнно постепенно привходитъ дѣятельность воображенія, которая можетъ проявляться въ очень раннемъ возрастѣ, но еще въ очень незначительной степени; въ связи съ развитіемъ опыта растетъ и эта дѣятельность, когда ребенокъ получаетъ возможность на почвѣ разрозненныхъ воспріятій создавать то, что представляетъ изъ себя болѣе стройную захватывающую картину. Въ связи съ этимъ мы наблюдаемъ здѣсь исключительно подвижную дѣятельность фантазіи, которая быстро уноситъ ребенка въ этотъ имъ созданный міръ и отвлекаетъ его отъ слишкомъ для него привычной будничной обстановки, и этотъ элементъ новизны, который обнаруживается въ творчествѣ, доставляетъ, конечно, ему очень высокое наслажденіе. Позднѣе дѣятельность воображенія можетъ далѣе и далѣе расширяться, хотя, съ другой стороны,

здѣсь вторгается реальный міръ гораздо сильнѣе, какъ бы разсѣивая эти построенные воображеніемъ воздушные замки, когда ребенку трудно удержаться такъ долго въ этомъ мірѣ фантазіи, и, въ связи съ этимъ, роль этого фактора ослабляется, и увеличивается значеніе другихъ факторовъ, такого, напримѣръ, какъ подражаніе, или какъ сила иллюзіи вообще. Въ послѣднемъ случаѣ предполагается, конечно, извѣстное различіе реальности и воображенія, и однако, при такомъ сознаніи различія, все же испытывается очень пріятное душевное состояніе. Что касается подражанія, то о томъ, какую огромную роль этотъ факторъ занимаетъ въ жизни ребенка, едва ли нужно говорить. Ребенокъ въ своихъ играхъ, лишь только онъ сумѣетъ такъ или иначе оцѣнивать дѣйствительность, непремѣнно воспроизводитъ ее и дѣлаетъ это, конечно, сообразно съ общей ступенью своего развитія. Съ этой точки зрѣнія, здѣсь опять принадлежитъ огромное значеніе и воображенію, которое, иногда невольно искажаетъ эту дѣйствительность. Здѣсь есть стремленіе воспроизводить эту реальность, но это воспроизведеніе оказывается не просто копированіемъ, а именно творчествомъ на почвѣ реальныхъ впечатлѣній, когда мы видимъ здѣсь различныя формы воспроизведенія реальной жизни, какъ эта послѣдняя отражается въ сознаніи ребенка. Затѣмъ здѣсь важно отмѣтить исключительную привлекательность этого творчества въ связи съ явленіемъ иллюзіи, когда предполагается, что ребенокъ создаетъ нѣчто новое, нѣчто отличное отъ этой реальности, но когда онъ настолько удаляется въ эту область, что какъ будто отрывается отъ дѣйствительности, ког-

да въ его власти находится удержать эту новую дѣйствительность, новый міръ въ своемъ распоряженіи или разрушить все это сразу, оборвавши свое построеніе и возвратившись къ этому, можетъ быть, очень бѣдному міру обыденной реальности. Въ этомъ, несомнѣнно, обнаруживается какъ будто своеобразная духовная свобода, которая даетъ возможность ребенку создавать многое такое, что не существуетъ непосредственно въ самой дѣйствительности. Въ связи съ этимъ здѣсь обнаруживается огромное значеніе принципа свободы въ процессѣ творчества, поскольку этотъ принципъ несомнѣнно заключаетъ въ себѣ также нѣчто въ высшей степени привлекательное и съ этой точки зрѣнія достаточно объясняющее то исключительное удовольствіе, ту глубину захвата, которыя наблюдаются въ процессѣ игры у дѣтей. Эта свобода здѣсь сознается прежде всего въ связи съ самымъ понятіемъ игры, какъ чего то противоположнаго работѣ или труду, когда работа или трудъ въ дѣтскомъ возрастѣ, конечно, наблюдаются очень рано, въ періодъ дошкольной жизни, когда здѣсь, въ связи съ этимъ процессомъ указывается нѣчто такое, что надо непремѣнно осуществлять ребенку, что предполагаетъ какіе-то продукты, очень полезные съ точки зрѣнія взрослаго человѣка, но совсѣмъ ненужные съ точки зрѣнія ребенка, когда здѣсь наблюдается неизбѣжная принудительность въ процессѣ работы. Все это въ раннихъ стадіяхъ можетъ, конечно, вызывать очень непріятное, даже тяжелое чувство, которое, естественно, ребенокъ старается изгладить противоположными пріятными переживаніями, какія осуществляются въ процессѣ игры, между тѣмъ, какъ игра съ этой точки зрѣнія есть

несомнѣнно нѣчто очень свободное. Эта свобода выражается въ томъ, что здѣсь ребенокъ самъ обнаруживаетъ творчество, когда это творчество, сначала получается чисто стихійно, самопроизвольно, когда оно осложняется затѣмъ уже охарактеризованной дѣятельностью воображенія, подражанія, когда здѣсь создаются иллюзіи, находящіяся до самаго конца въ распоряженіи самого творящаго ребенка. Все это, несомнѣнно, является привлекательнымъ и рѣзко отличаетъ процессъ игры отъ того явленія работы или труда, которое въ это время уже несомнѣнно испытано ребенкомъ не только со стороны пріятныхъ, но и со стороны непріятныхъ ощущеній. Я думаю, что изъ этихъ общихъ чертъ выясняется сущность игры, какъ мы наблюдаемъ послѣднюю у дѣтей, какъ явленія въ своемъ основаніи самопроизвольно-стихійнаго, какъ явленія, которое оказывается выраженіемъ дѣтской свободы, которое даетъ просторъ дѣтскому творчеству, какъ явленія, которое привлекаетъ здѣсь и различныя другія формы дѣтской активности, (какъ, напр., подражаніе и т.п.)

Я думаю, что нѣтъ нужды останавливаться долѣе на уясненіи самаго существа этого явленія, и мы можемъ перейти теперь къ разсмотрѣнію наиболѣе типичныхъ формъ игры, поскольку здѣсь имѣются въ виду, конечно, не конкретная оцѣнка всѣхъ видовъ игры въ ихъ чисто практическомъ выраженіи, а указаніе различныхъ типовъ игръ, цѣнныя съ точки зрѣнія теоретической педагогики. Я разумѣю здѣсь различныя классификаціи, которыя мы встрѣчаемъ у современныхъ изслѣдователей дѣтскихъ игръ, причемъ здѣсь прежде всего указывается, что будто бы можно, ког-

да говорятъ объ играхъ у дѣтей, различать игры, которыя являются инстинктивными, и такія, которыя основаны на дѣятельности воображенія. Но я думаю, что едва ли такая классификація справедлива, ибо здѣсь есть смѣшеніе принциповъ, разъ можно относительно каждой игры сказать, что она имѣетъ своимъ источникомъ инстинктъ активности, творчества и т.д. Вѣдь самая эта дѣятельность игры является инстинктивной, такъ что понятіе инстинкта въ этомъ смыслѣ можетъ быть приложимо ко всѣмъ играмъ. Съ другой стороны, что касается воображенія, то, конечно, и эта дѣятельность можетъ быть присуща всѣмъ играмъ - только въ различной степени, все равно, какъ въ различной степени здѣсь присущъ элементъ инстинкта или стихійности. Конечно, много игръ у взрослыхъ, можетъ быть, обязаны своимъ происхожденіемъ опредѣленному чувству - эгоистическаго типа, и можетъ быть, здѣсь элементъ инстинкта отходитъ на второй планъ. То же самое можно сказать и относительно воображенія. Конечно, мы можемъ наблюдать такія игры, гдѣ роль воображенія ничтожна, и, наоборотъ, можно встрѣчать такія игры, когда это значеніе воображенія очень велико. Все это приводитъ насъ къ выводу, что такого рода разграниченіе дѣтскихъ игръ (т.е. игры, основанныя исключительно на инстинктѣ, и игры, основанныя исключительно на воображеніи) едва ли убѣдительно съ чисто научной точки зрѣнія. Смыслъ его можетъ быть только тотъ, что въ одной игрѣ, главнымъ образомъ, выдвигается инстинктивное влеченіе, а въ другой игрѣ выступаетъ на первое мѣсто воображеніе, но дѣлать такое рѣзкое разграниченіе между этими двумя типами игръ едва

ли возможно. Затѣмъ, есть и еще разграниченіе, которое является, повидимому, болѣе пріемлимымъ, когда передъ нами здѣсь различіе игръ одиночныхъ и общественныхъ, когда, съ одной стороны, предполагается, что сначала мы наблюдаемъ такія формы игръ, когда ребенокъ играетъ одинъ, самъ съ собой, при помощи игрушекъ или вообще при помощи различныхъ окружающихъ его предметовъ, и когда мы имѣемъ дѣло съ такими играми, которыя происходятъ только между нѣсколькими дѣтьми. Что касается такого разграниченія, то оно, конечно, имѣетъ для себя основаніе, потому что мы можемъ наблюдать дѣйствительно такія игры, когда ребенокъ играетъ одинъ только потому, что онъ не обладаетъ способностью рѣчи, и не въ состояніи передать своихъ переживаній, заразить ими другихъ и т.д. Въ самомъ раннемъ возрастѣ мы можемъ говорить объ этихъ одиночныхъ играхъ. Съ другой стороны, мы можемъ отмѣтить преобладаніе общественнаго элемента въ дальнѣйшемъ процессѣ игры, ~~когда здѣсь~~ привлекательность игры несомнѣнно находится въ тѣсной зависимости отъ отношенія ребенка къ другимъ людямъ, когда, слѣдовательно, соціальный элементъ является совершенно неустранимымъ изъ игры. На это обстоятельство важно обратить вниманіе, потому что здѣсь, при оцѣнкѣ, каждый изъ типовъ игры можетъ имѣть свое особое значеніе, поскольку на раннихъ стадіяхъ передъ нами выясняется положительная роль одиночныхъ игръ и поскольку, далѣе, обнаруживается огромное значеніе игръ общественныхъ или соціальныхъ. Такимъ путемъ затрагиваются самыя разнообразныя чувства, когда здѣсь постепенно развиваются и укрѣпляются

соціальныя качества, когда дѣтскій эгоизмъ и индивидуальность неизбѣжно ограничиваются въ интересахъ другихъ дѣтей, когда, слѣдовательно, неизбѣжно какъ бы сглаживаніе или приспособленіе другъ къ другу въ связи съ тѣмъ, что здѣсь уже каждый претендуетъ на то, что онъ считаетъ естественнымъ для себя, эти претензіи затѣмъ подвергаются извѣстному согласованію въ связи съ тѣмъ, что въ данномъ случаѣ мы встрѣчаемся съ цѣлымъ рядомъ индивидуальныхъ стремленій и требованій. Все это имѣетъ несомнѣнно большое значеніе при оцѣнкѣ игры, какъ положительнаго фактора въ жизни человѣка, въ частности - ребенка, впослѣдствіи. Я думаю, что намъ нѣтъ нужды останавливаться на различныхъ болѣе детальныхъ классификаціяхъ игръ, какъ онѣ устанавливаются нѣкоторыми современными изслѣдователями, напримѣръ, Кейра. Послѣдній полагаетъ, что мы можемъ здѣсь указать игры, которыя полезны для развитія чисто физическаго, затѣмъ отмѣтить игры, которыя содѣйствуютъ, прежде всего, развитію органовъ внѣшнихъ чувствъ, далѣе - упомянуть такія игры, которыя имѣютъ въ виду болѣе полное и всестороннее интеллектуальное развитіе, именно развиваютъ находчивость, сообразительность и т.д. Затѣмъ можно указать на игры, которыя содѣйствуютъ преимущественно развитію чувствъ, именно болѣе высокихъ эмоцій - эстетическихъ, моральныхъ и т.д. Наконецъ, называютъ такія игры, которыя по преимуществу развиваютъ активность дѣтей, которыя дѣйствуютъ въ этомъ смыслѣ на развитіе и укрѣпленіе воли. Такимъ образомъ, за играми можно признать цѣнность именно съ точки зрѣнія воспитанія опредѣленныхъ сторонъ дѣтской пси-

хики. Но я думаю лично, что такая слишкомъ подробная классификація игръ едва ли можетъ быть оправдана съ научной и педагогической точекъ зрѣнія, потому что въ большинствѣ случаевъ можно встрѣчать игры смѣшаннаго характера, которыя возникаютъ естественно, самопроизвольно и служатъ удовлетворенію самыхъ разнообразныхъ стремленій, содѣйствуя и развитію различныхъ формъ психики и росту физической организаціи. Дѣло въ томъ, что если мы возьмемъ какую бы то ни было игру, то мы прежде всего видимъ здѣсь упражненіе всякаго рода активности. Конечно, могутъ быть игры, которыя имѣютъ въ виду по преимуществу опредѣленныя стороны дѣтской психики. Такъ, можно указать такія игры, которыя предполагаютъ извѣстное умственное напряженіе, изобрѣтательность, находчивость, развитіе рѣчи, свободное владѣніе языкомъ и т.д. Затѣмъ, можно указать игры, которыя по преимуществу затрагиваютъ опредѣленный видъ эмоціональной жизни, нѣкоторыя, напримѣръ, имѣютъ цѣлью смягченіе эгоистическихъ стремленій, развитіе чувствъ болѣе соціальнаго характера и т.д. Такимъ образомъ, можно согласиться съ этой классификаціей только въ томъ смыслѣ, что въ нѣкоторыхъ играхъ п о п р е и м у щ е с т в у выдвигаются опредѣленные элементы дѣтской психики. Но, во всякомъ случаѣ едва ли можно смотрѣть на игры, какъ на нѣчто такое, что имѣетъ въ виду развитіе только какой-нибудь опредѣленной дѣятельности, не захватывая другихъ. Такого рода игры были бы въ высшей степени искусственны. Онѣ являлись бы созданіемъ такихъ, можетъ быть, слишкомъ педантичныхъ педагоговъ, которые недостаточно оцѣнивали бы всю

сложность, всѣ органическія свойства дѣтской психики, когда такое раскалываніе дѣтской природы являлось бы совершенно искусственнымъ и произвольнымъ и едва ли вполнѣ согласнымъ съ чисто педагогическими принципами. Въ виду этого вопросъ о классификаціи игръ имѣетъ второстепенное значеніе, и все дѣло сводится къ тому, что мы можемъ характеризовать ихъ только какъ такого рода занятія, которыя содѣйствуютъ по преимуществу развитію опредѣленной сферы дѣтской психики. Но наша задача въ данномъ случаѣ будетъ заключаться не въ исчерпывающей классификаціи игръ, а въ томъ, чтобы установить чисто педагогическій взглядъ на сущность игры, чтобы дать извѣстную оцѣнку этому явленію, выяснивши огромное воспитательное и образовательное значеніе такого рода дѣтской активности и указавши соотвѣтственное отношеніе къ этому проявленію дѣтской жизни со стороны педагога.

Что касается педагогической оцѣнки игры, то здѣсь несомнѣнно передъ нами выступаетъ положительная роль этой душевной дѣятельности въ жизни человѣка, и именно - ребенка. Современная педагогическая наука выяснила огромную роль этой дѣятельности въ раннемъ возрастѣ, когда вся жизнь ребенка выражается въ игрѣ. Въ виду этого, конечно, обнаруживается большое развивающее значеніе этого процесса, когда здѣсь раскрываются различные природные задатки и упражняются силы ребенка. Это упражненіе является необходимымъ для дальнѣйшей сознательной дѣятельности ребенка. Съ этой точки зрѣнія игра дѣйствительно является подготовкой къ другимъ болѣе высокимъ

формамъ человѣческой жизни и дѣятельности. Все это съ особой силой отмѣчено современной психологической и педологической наукой, и послѣдняя вскрыла огромное значеніе игры въ самомъ раннемъ возрастѣ, когда игра носитъ единичный характеръ, и когда здѣсь упражняются опредѣленные органы тѣла ребенка, когда все это оказывается въ высшей степени важнымъ съ точки зрѣнія дальнѣйшаго физическаго и духовнаго роста. Съ другой стороны, современная наука выяснила огромную роль игры и въ позднѣйшихъ стадіяхъ развитія, когда игры получаютъ уже общественный характеръ. Этотъ соціальный характеръ заключается въ томъ, что здѣсь эти игры происходятъ уже между нѣсколькими дѣтьми. Здѣсь, слѣдовательно, мы видимъ зачатки соціальныхъ отношеній, которые получаютъ болѣе сложный и устойчивый характеръ позднѣе. Но и въ данномъ случаѣ эта роль игры въ развитіи и укрѣпленіи соціальныхъ качествъ, конечно, очень значительна. Именно здѣсь, слѣдовательно, съ ранняго возраста мы наблюдаемъ выработку опредѣленныхъ соціальныхъ качествъ. Въ играхъ, какъ извѣстно, съ ранняго возраста имѣетъ мѣсто ограниченіе дѣтскаго эгоизма, когда въ данномъ случаѣ передъ нами выступаютъ правила игры, необходимость соблюденія этихъ правилъ, неизбѣжность подчиненія индивидуальныхъ болѣе эгоистическихъ стремленій общимъ требованіямъ игры. Такимъ образомъ, здѣсь довольно обширное поле для упражненія этихъ соціальныхъ тенденцій дѣтской природы, обнаруживающихся, какъ извѣстно, очень рано. Но затѣмъ, далѣе, въ связи съ этими соціальными играми мы видимъ ростъ и развитіе другихъ сторонъ нашей психики,- и развитіе

интеллекта, и развитіе нашей активности, когда все это является важнымъ въ процессѣ игры, когда, далѣе, здѣсь предполагается укрѣпленіе нѣкоторыхъ чувствъ, такихъ, которыя могутъ имѣть важное значеніе и съ точки зрѣнія развитія вообще и съ точки зрѣнія дальнѣйшаго духовнаго роста. Я имѣю въ виду опять нѣкоторыя соціальныя чувства и нѣкоторыя изъ высшихъ эгоистическихъ эмоцій, съ которыми приходится считаться воспитателю, какъ, напримѣръ, чувство соревнованія, столь цѣнное въ глазахъ воспитателя при правильномъ обращеніи съ этой эмоціей, чувство сознанія своей силы, увѣренности въ собственныхъ силахъ, не связанной съ чувствомъ тщеславія и совершенно ненужной переоцѣнкой своихъ силъ, своей личности. Такимъ образомъ, здѣсь передъ нами выступаетъ, несомнѣнно, большое значеніе этого процесса игры въ развитіи вообще, когда здѣсь эта роль вскрывается и въ раннемъ возрастѣ и позднѣе - въ періодъ, приближающійся къ школьному. Въ связи съ этимъ здѣсь необходимо выяснить отношеніе педагога къ этому процессу, причемъ это отношеніе, конечно, съ самаго начала устанавливается, какъ положительное, когда передъ нами уже выяснилась огромная роль игры въ общемъ ходѣ человѣческой и, въ частности, дѣтской жизни. Что касается отношенія воспитателя къ этому процессу, то воспитатель долженъ, прежде всего, правильно оцѣнивать это явленіе дѣтской природы, какъ явленіе самопроизвольное, стихійное, связанное съ подготовкой къ дальнѣйшей самостоятельной дѣятельности, и, въ связи съ этимъ, конечно, онъ долженъ опредѣлить свое отношеніе къ этому процессу. Само собою разумѣется,

что здѣсь съ самаго начала отвергается необходимость какого либо исключительно активнаго вмѣшательства въ этотъ естественный процессъ развитія, причемъ такое вмѣшательство нежелательно потому, что оно должно задерживать свободное развитіе дѣтскаго творчества, дѣтской иниціативы, которая естественно обнаруживается въ процессѣ игры. Но это не значитъ, разумѣется, что воспитатель долженъ быть совершенно пассивенъ и какъ бы игнорировать это явленіе, совершенно предоставляя его только стихійному естественному теченію. Дѣло въ томъ, что иногда это вмѣшательство является необходимымъ въ связи съ тѣмъ, что игра можетъ принять нежелательный, съ точки зрѣнія педагогической, характеръ. Я имѣю здѣсь въ виду игры, которыя могутъ обострять развитіе такихъ отрицательныхъ чувствъ, какъ чувство азарта, можетъ быть, слишкомъ рѣзкаго соревнованія или, вѣрнѣе, ожесточеннаго соперничества. Равнымъ образомъ, здѣсь, конечно, недопустимы съ педагогической точки зрѣнія игры, которыя закрѣпляютъ обманъ, ложь и т.д., когда все это обнаруживается при болѣе глубокомъ анализѣ, тогда какъ въ началѣ это можетъ быть и не вскрыто. Затѣмъ можетъ выражаться, въ извѣстной мѣрѣ активность воспитателя въ видѣ, такъ сказать, руководительства игрой, когда здѣсь есть обращеніе со стороны самихъ дѣтей, когда, быть можетъ, такое незначительное вторженіе творчества взрослаго нужно, чтобы усилить самобытное творчество дѣтей, когда воспитатель нисколько не подавляетъ игры, а, наоборотъ, какъ бы оживляетъ ее, осложняетъ, дѣлаетъ ее наиболѣе привлекательной, захватывающей для самихъ дѣтей. Но во

всякомъ случаѣ эта дѣятельность является по преимуществу дѣятелностью самопроизвольной, стихійной, такой, которая должна осуществляться, главнымъ образомъ, по иниціативѣ и силами самихъ дѣтей. Но здѣсь возникаетъ еще одинъ вопросъ, который давно уже стоитъ передъ педагогами, и который разрѣшается различно въ зависимости отъ разнообразія взглядовъ самихъ воспитателей. Я имѣю въ виду здѣсь циклъ игръ, утилизируемыхъ, как: воспитательно-образовательное средство, слѣдовательно, какъ нѣчто такое, что должно осуществлять цѣль, опредѣленно поставленную самимъ воспитателемъ. Конечно, изо всего того, что я уже сказалъ ясно, что игра преслѣдуетъ цѣли воспитательныя, когда она содѣйствуетъ развитію дѣтской активности, дѣтскаго творчества, развитію самыхъ разнообразныхъ сторонъ дѣтской психики. Это является цѣннымъ съ точки зрѣнія воспитанія, отчасти и образованія. Но разумѣютъ нѣчто другое, когда говорятъ, что вообще игра съ самаго начала должна быть использована, какъ воспитательное и образовательное средство, и когда, съ этой точки зрѣнія, признаются цѣнными только тѣ игры, которыя приносятъ такіе положительные результаты въ дѣлѣ общаго развитія, и въ частности, развитія интеллекта. Какъ извѣстно, эта мысль наиболѣе ярко была подчеркнута въ исторіи педагогики, въ исторіи развитія педагогическихъ принциповъ, Фребелемъ, который является создателемъ своеобразной системы игръ, когда весь процессъ игры имѣетъ, прежде всего, въ виду достиженіе опредѣленныхъ воспитательно-образовательныхъ цѣлей. Этотъ принципъ получилъ извѣстное признаніе въ новѣйшей педа-

гогикѣ и дожилъ до нашихъ дней, причемъ нѣкоторыми новыми педагогами онъ истолковывается въ томъ смыслѣ, что вообще процессъ обученія можно въ значительной степени какъ бы обратить въ игру, когда съ этой точки зрѣнія здѣсь противоположность между понятіемъ игры и работы устраняется и тогда то, что прежде разсматривалось, какъ проявленіе работы, сводится къ процессу игры. Что касается такого взгляда, то онъ можетъ быть принятъ только съ нѣкоторой оговоркой, поскольку дѣйствительно въ немъ есть нѣчто цѣнное; но въ немъ, съ другой стороны, есть и нѣкоторыя крайности, которыя не соотвѣтствуютъ требованіямъ современной раціональной педагогики. Такъ, что касается идеи Фребеля использовать игру для воспитательно-образовательныхъ цѣлей, то несомнѣнно, въ этой идеѣ есть нѣчто цѣнное, именно въ томъ смыслѣ, что такимъ образомъ экономизируются силы ребенка, когда ребенокъ не тратитъ напрасно и безпорядочно эти силы, но утилизируетъ ихъ, доставляя и для себя извѣстныя пріятныя переживанія и въ то же время осуществляя извѣстную дѣятельность, вырабатывая извѣстные продукты этой дѣятельности, цѣнные и полезные для него же самого. Съ этой точки зрѣнія, конечно, можетъ заслуживать особаго вниманія такая организація игръ, которая направлена къ развитію наиболѣе цѣнныхъ сторонъ дѣтской природы и, въ особенности, дѣтской психики. Я имѣю въ виду здѣсь игры, дѣйствующія на умственное развитіе и воспитаніе извѣстныхъ чувствъ и раскрытіе активности и т.д., о чемъ мнѣ уже приходилось говорить. Эта сторона указаннаго взгляда, несомнѣнно, можетъ вызвать положительное

отношеніе, но здѣсь могутъ быть и серьезные недостатки, когда такимъ путемъ здѣсь можетъ быть слишкомъ сильное и нежелательное вмѣшательство взрослаго въ процессъ дѣтской игры, когда игра утрачиваетъ свою стихійность, когда въ связи съ этимъ ослабляется и ея привлекательность, такъ какъ изъ игры устраняются эмоціи, наиболѣе пріятныя и захватывающія для ребенка. Въ игрѣ всегда долженъ сохраниться элементъ стихійности, особенно въ ранней стадіи, когда игра какъ бы должна выростать изъ самой природы ребенка, изъ его физической организаціи - съ одной стороны и изъ его психики - съ другой, когда самопроизвольность и стихійность въ этой стадіи должны всегда выступать на первое мѣсто и не должны быть устранены намѣреннымъ вмѣшательствомъ воспитателя. Здѣсь, если вмѣшательство и можетъ быть, то только въ очень осторожной формѣ, именно въ такой, когда уже необходимо установить переходъ къ процессу обученія, и когда, съ этой точки зрѣнія, установленный переходъ здѣсь можетъ быть осуществленъ очень незамѣтно, когда, благодаря этому, ослабляются и нѣкоторыя, можетъ быть, непріятныя и тягостныя стороны этого обученія на элементарной ступени. Съ этой точки зрѣнія за всей этой системой лежитъ большая заслуга - именно въ томъ смыслѣ, что здѣсь устранена та рѣзкость перехода между игрой и обученіемъ, которая существовала въ традиціонной школѣ, когда тамъ, какъ извѣстно, все что было ранѣе школы, носило характеръ игры, а все что начиналось со школой, уже съ перваго раза получало характеръ чисто внѣшней

принудительной обязанности и сопровождалось цѣлымъ рядомъ очень непріятныхъ и тяжелыхъ переживаній для ребенка. Современная педагогика въ этомъ смыслѣ оцѣнила очень плодотворную идею Фребеля, постепенно устранивъ эту рѣзкость перехода, сгладила пропасть, которая ранѣе существовала между этими періодами развитія, т.е. игрой и обученіемъ. Что касается теперь другой мысли, на которую я здѣсь указывалъ, и которая нерѣдко является искаженіемъ правильнаго принципа, высказаннаго Фребелемъ, то она заключается въ томъ, что съ точки зрѣнія нѣкоторыхъ педагоговъ можно процессъ обученія въ значительной степени обратить въ игру, и съ этой точки зрѣнія предполагается ненужнымъ осуществленіе принципа работы или труда въ раннемъ возрастѣ; здѣсь нерѣдко проводится та мысль, что можно и работать играя, т.е. возможно достигнуть очень цѣнныхъ результатовъ, осуществляя только такую непроизвольную стихійную дѣятельность. Эта мысль, конечно, является нѣкоторой крайностью, которая вышла изъ реакціи противъ того принудительнаго элемента, который мы наблюдаемъ въ традиціонной педагогикѣ. Хотя этотъ элементъ съ педагогической точки зрѣнія, конечно, является нежелательнымъ, однако едва ли можно согласиться съ тѣмъ, что процессъ обученія въ значительной стадіи, на значительномъ промежуткѣ развитія можетъ обратиться въ простую игру. Несомнѣнно, этотъ процессъ обученія, хотя его и можно дѣлать въ извѣстной мѣрѣ привлекательнымъ и заманчивымъ для дѣтей, однако же всегда будетъ сохранять въ себѣ такіе элементы, которые отличаютъ игру отъ работы, когда работа здѣсь должна сопровож-

ждаться такими результатами, какіе не имѣются въ виду въ процессѣ игры. Вѣдь съ точки зрѣнія игры важенъ именно процессъ переживаній, пріятныхъ настроеній, въ связи съ захватывающимъ характеромъ такого состоянія. Между тѣмъ съ точки зрѣнія работы или труда важно не это, а важны тѣ объективные результаты, которые должны получиться или въ видѣ матеріальныхъ продуктовъ, или въ видѣ продуктовъ духа, въ видѣ умственныхъ пріобрѣтеній, какіе являются столь важными съ точки зрѣнія обученія. Такимъ образомъ, здѣсь никогда не можетъ быть осуществлена въ полной мѣрѣ замѣна работы игрой. Различіе по существу между этими двумя дѣятельностями останется, и это различіе нужно удерживать, сохранять, можетъ быть, даже подчеркивать именно для того, чтобы показать исключительную цѣнность той дѣятельности, которая называется работой, въ отличіе отъ той дѣятельности, которая извѣстна подъ именемъ игры и которая носитъ также вполнѣ самостоятельный характеръ и можетъ имѣть вполнѣ самостоятельное значеніе. Поэтому принципъ превращенія обученія въ игру не можетъ быть принятъ безъ всякой оговорки. Наоборотъ, здѣсь понятіе труда должно рано вторгнуться въ дѣтскую жизнь, конечно, не принося съ собой тѣхъ иногда слишкомъ тяжелыхъ для ребенка переживаній. Но обо всемъ этомъ мнѣ придется сказать уже позднѣе, когда я остановлюсь на анализѣ понятія работы. Мнѣ хотѣлось бы въ заключеніе этого анализа игры сказать нѣсколько словъ о внѣшнихъ средствахъ игры въ ранній періодъ развитія, когда здѣсь предполагаются извѣстные вещественные предметы, игрушки, какъ такіе объекты, на которыхъ

можетъ упражняться дѣтская активность, въ связи съ обнаруженіемъ психической и физической энергіи. На этомъ вопросѣ намъ нѣтъ нужды останавливаться особенно подробно, потому что здѣсь общіе взгляды болѣе или менѣе извѣстны. Я имѣю въ виду здѣсь то обстоятельство, что съ точки зрѣнія педагогики здѣсь важно, чтобы эти вещественные матеріалы, на которыхъ упражняется активность ребенка, носили наивозможно пластическій характеръ, т.е. чтобы они были наиболѣе удобны для приспособленія ихъ къ намѣреніямъ ребенка, къ тѣмъ различнымъ формамъ его творчества, которыя возникаютъ въ раннюю пору. Съ этой точки зрѣнія являются отрицательными тѣ игрушки, которыя носятъ совершенно законченный характеръ, каковы, напр., различныя механическія игрушки и т.д., которыя могутъ интересовать только на очень короткое время, когда интересъ къ этому предмету можетъ быстро утратиться, разъ предметъ какъ бы исчерпанъ съ точки зрѣнія своего непосредственнаго назначенія, когда здѣсь ничего больше сдѣлать нельзя, когда, слѣдовательно, нѣтъ возможности болѣе богатаго и разнообразнаго приложенія той энергіи, какая можетъ существовать въ душѣ ребенка. Съ этой точки зрѣнія важными являются тѣ игрушки, которыя закрѣпляютъ собственное оригинальное творчество, когда ребенокъ можетъ удовлетворить свою фантазію въ зависимости отъ того, какую форму онъ придастъ опредѣленному пластическому матеріалу. Мы знаемъ, что такимъ матеріаломъ, при томъ же вполнѣ доступнымъ, является куча песку или какого-нибудь другого столь же пластическаго матеріала. Такой матеріалъ педагогически является наиболѣе

нѣннымъ именно потому, что здѣсь является возможность наиболѣе полной пластичности, наиболѣе полнаго приспособленія этого матеріала къ творческимъ планамъ дитяти. Съ другой стороны, мы также хорошо знаемъ, что фантазія ребенка, особенно въ этомъ возрастѣ, является очень подвижной, и здѣсь очень легко ребенку олицетворять міръ, надѣлять игрушки духовными качествами и свойствами, переноситься въ переживанія ихъ, одушевлять. Вообще, здѣсь нѣтъ нужды въ какой нибудь особой активности, которая выражается въ изготовленіи самыхъ разнообразныхъ замысловатыхъ, иногда совершенно не стоящихъ въ тѣсной связи съ творчествомъ ребенка, продуктовъ. Я конечно, уже не говорю о томъ, что здѣсь важно преслѣдовать цѣли не только творческія вообще, но и цѣли въ извѣстной степени эстетической продуктивности, когда здѣсь имѣется въ виду воспитывающее значеніе игрушекъ съ точки зрѣнія развитія или возбужденія опредѣленныхъ эстетическихъ эмоцій. Здѣсь, конечно, нежелательны такого рода предметы и явленія, которые могутъ ослаблять это чувство или порождать неправильныя, можетъ быть, странныя эстетическія представленія. Но все это, конечно, уже связано съ общими способами воздѣйствія при воспитаніи эстетическихъ эмоцій и на этомъ нѣтъ нужды подробно останавливаться сейчасъ. Я думаю, что едва ли также нужно много говорить о томъ, что есть такого рода игрушки, которыя преслѣдуютъ цѣли умственнаго развитія, но которыя какъ бы пытаются ускорить, опередить это развитіе, иногда предполагая наличность того, чего еще нѣтъ въ дѣтской психикѣ. Съ этой точки зрѣнія опять, конечно, важно скорѣе стремленіе

къ тому, чтобы здѣсь происходилъ естественный органическій ростъ интеллекта ребенка, чѣмъ употреблялись бы какія-либо искусственныя мѣры для обостренія извѣстныхъ интеллектуальныхъ функцій. Поэтому можетъ быть совершенно нежелательнымъ преждевременное созрѣваніе ума, который можетъ и самъ собою развиться и, слѣдовательно, дать болѣе органическіе продукты путемъ вполнѣ естественнаго роста, при условіи предоставленія наибольшей самостоятельности ребенку, когда всегда для него есть подходящій матеріалъ для упражненія своихъ силъ. Поэтому въ отношеніи какъ игрушекъ, такъ и вообще процесса игры задача воспитателя должна заключаться именно въ предоставленіи соотвѣтствующихъ условій, среди которыхъ могла бы развиться эта самопроизвольная стихійная дѣятельность ребенка, какъ въ болѣе раннемъ періодѣ, когда ребенокъ играетъ еще игрушками, такъ и позднѣе, когда его игры получаютъ болѣе сложный, соціальный характеръ, когда онъ играетъ съ другими дѣтьми, и когда этотъ процессъ также раскрываетъ все разнообразіе его духовныхъ задатковъ.

Я теперь долженъ обратиться къ другой формѣ нашей активности, которая наблюдается и у дѣтей и у взрослыхъ и которая имѣетъ особое значеніе въ глазахъ педагога. Я здѣсь имѣю въ виду ту форму нашей активности, которая извѣстна подъ именемъ работы или труда. Уже ранѣе, характеризуя природу игры, мнѣ приходилось опредѣлять эту природу въ сопоставленіи съ другой формой дѣятельности, именуемой трудомъ. Я тамъ пытался дать опредѣленіе этой дѣятельности, когда въ этомъ опредѣленіи

указывалъ на такіе признаки, которые являются типичными для труда, которые именно отличаютъ эту дѣятельность отъ игры. Я среди этихъ признаковъ, прежде всего, указывалъ на то, что дѣятельность работы или труда есть дѣятельность сознательная, которая имѣетъ опредѣленную цѣль. Эта цѣль ставится или самимъ работающимъ, или какимъ-либо другимъ лицомъ. Я имѣю въ виду, въ послѣднемъ случаѣ, взрослаго человѣка по отношенію къ ребенку, когда здѣсь всегда предполагается осуществленіе цѣли, и въ связи съ этимъ здѣсь выступаетъ другой признакъ, именно то, что въ этой дѣятельности, въ работѣ или трудѣ, мы выдвигаемъ на видное мѣсто самые результаты или продукты труда. Эти продукты являются, слѣдовательно, чѣмъ-то объективнымъ. Мнѣ уже приходилось упоминать, что вездѣ игра отличается отъ работы тѣмъ, что тамъ является болѣе цѣннымъ для осуществляющаго эту дѣятельность по преимуществу самый процессъ, чѣмъ конечные результаты, между тѣмъ, какъ въ работѣ или трудѣ конечные результаты, матеріальные или духовные, выступаютъ на первое мѣсто. Въ связи съ этимъ здѣсь выдвигается еще одинъ элементъ, который является отличіемъ труда, а именно, что эта дѣятельность заключаетъ въ себѣ элементъ усилія, принудительности - въ противоположность тому процессу стихійности, самопроизвольности и свободы, который характеризуетъ игру. Мы увидимъ, что элементъ принудительности можно считать типическимъ только въ извѣстныхъ случаяхъ или для опредѣленныхъ формъ труда, ибо мы можемъ наблюдать и такіе виды работы, гдѣ этотъ элементъ принудительности отсутствуетъ, а гдѣ

однако же существованіе опредѣленно поставленной цѣли все-равно какъ и элементъ продуктивности или объективныхъ результатовъ труда всегда остаются. Во всякомъ случаѣ, мы подъ трудомъ должны разумѣть дѣятельность, которая предполагаетъ ясно поставленную цѣль и опредѣленные результаты этой дѣятельности, причемъ эта дѣятельность совершается съ этой точки зрѣнія также свободно, т.е. свободно ставится цѣль и указываются соотвѣтственныя средства для выполненія этой цѣли. Тутъ поднимается вопросъ о томъ, въ какомъ же отношеніи находится эта дѣятельность къ тому состоянію удовольствія, которое является типичнымъ для игры и которое, повидимому, совершенно отсутствуетъ въ работѣ или трудѣ. Противоположеніе игры и работы въ этомъ отношеніи является далеко несправедливымъ, именно потому, что вѣдь и въ процессѣ работы или труда могутъ переживаться глубоко пріятныя состоянія, объясняемыя цѣлымъ рядомъ причинъ. Эта пріятность въ процессѣ работы можетъ зависѣть отъ упражненія самой активности, отъ проявленія естественной энергіи, которая есть въ человѣкѣ. Она можетъ далѣе объясняться сознаніемъ того, что человѣкъ здѣсь дѣйствительно что-то творитъ, что онъ является виновникомъ тѣхъ или другихъ продуктовъ. Это чувство еще болѣе можетъ увеличиться, когда эти продукты получаютъ такой объективный характеръ и оказываются, слѣдовательно, признаваемыми всѣми, какъ нѣкоторая объективная цѣнность. Поэтому противоположеніе работы и труда въ этомъ смыслѣ, т.е. съ точки зрѣнія пріятныхъ или непріятныхъ переживаній, несправедливо. Но въ этой мысли есть и часть правды,

которая заключается въ томъ, что работа или трудъ на извѣстной стадіи можетъ требовать гораздо больше усилій, можетъ вызывать гораздо больше напряженія, предполагаетъ борьбу съ какими либо, можетъ быть, очень элементарными побужденіями человѣческой природы, когда, слѣдовательно, въ этомъ процессѣ борьбы, въ этомъ процессѣ подчиненія болѣе элементарныхъ побужденій болѣе высшимъ, конечно, можетъ испытываться не только пріятное, но и нѣсколько непріятное, тяжелое ощущеніе. Но эта тяжесть можетъ разсматриваться здѣсь, какъ состояніе временное, и можетъ далѣе уступить мѣсто болѣе пріятному состоянію, получающемуся уже тогда, когда трудъ приходитъ къ концу, когда здѣсь дѣятельность обнаруживается извѣстными результатами, которые получаютъ такое объективное признаніе. На все это нужно обратить вниманіе съ самаго начала, чтобы показать, что между этой дѣятельностью труда и игры есть извѣстное различіе, различіе довольно существенное, на что я уже указалъ, но есть и нѣкоторое сходство, поскольку здѣсь можетъ предполагаться элементъ свободы, пріятное чувство сознанія упражненія своихъ силъ и достиженія опредѣленныхъ результатовъ. Если мы теперь перейдемъ къ дальнѣйшей характеристикѣ этой дѣятельности, то увидимъ, что эта дѣятельность имѣетъ тѣсную связь съ процессомъ самосохраненія человѣка, какъ и всякаго другого существа. Человѣкъ долженъ проявлять свою дѣятельность, упражнять свои силы для того, чтобы сохранить самого себя. У человѣка этотъ процессъ является гораздо болѣе сложнымъ, когда самосохраненіе въ условіяхъ культурной жизни предполагаетъ не только правиль-

ное и всестороннее развитіе физической организаціи, но и наивозможно полное развитіе психики. Выработка такой душевной дѣятельности, которая могла бы вести къ наиболѣе цѣннымъ объективнымъ продуктамъ, возможна только въ связи съ понятіемъ работы или труда. Значитъ, здѣсь передъ нами такая же неизбѣжность, какъ бы стихійность этой дѣятельности, какъ и дѣятельности игры. Но только эта дѣятельность падаетъ на болѣе поздній періодъ развитія, когда всѣ живыя существа, упражняютъ, помимо игры, свои силы для того, чтобы осуществить болѣе объективныя цѣли, чтобы, напримѣръ, обезпечить себѣ пищу, вообще - возможность существованія, чтобы произвести потомство и затѣмъ обезпечить ему развитіе. Конечно, животныя этихъ объективныхъ цѣлей не сознаютъ, такъ что у животныхъ такого различія между работой и игрой, какъ у человѣка, быть не можетъ, и ихъ активность носитъ чисто стихійный характеръ. Что же касается человѣка, то эта стихійность чувствуется въ началѣ и лишь постепенно уступаетъ мѣсто сознательному элементу, когда этотъ сознательный элементъ долженъ выражаться въ постановкѣ цѣли и въ оцѣнкѣ самыхъ результатовъ труда. Разумѣется, если мы возьмемъ выраженіе труда такъ, какъ мы его наблюдаемъ въ современной намъ жизни, то мы увидимъ, что здѣсь часто цѣль ставится не самимъ трудящимся, а другими людьми, что трудящійся здѣсь разсматривается только какъ орудіе этой цѣли, только какъ средство для достиженія этой цѣли. Но все-таки сознательный элементъ и здѣсь есть, такъ какъ трудящійся интересуется не самимъ процессомъ, а тѣмъ, что получится въ результатѣ этого

процесса. Съ другой стороны, тотъ элементъ принудительности, который обыкновенно встрѣчается въ современныхъ формыхъ труда, объясняется ненормальностью тѣхъ экономическихъ условій, когда здѣсь трудъ, и часто наиболѣе тяжелый, выпадаетъ на долю однихъ, и когда онъ совершенно какъ бы уходитъ изъ обязанностей другихъ, въ связи съ этимъ неправильнымъ распредѣленіемъ матеріальныхъ благъ. Все это, обнаруживая передъ нами ненормальность современнаго экономическаго и соціальнаго строя, тѣмъ не менѣе нисколько не колеблетъ нашей мысли о самомъ существѣ этой дѣятельности,- труда, какъ дѣятельности въ своей основѣ свободно-сознательной, какъ дѣятельности, стремящейся къ опредѣленнымъ объективнымъ продуктамъ. Въ то же время эта дѣятельность связана съ инстинктомъ самосохраненія, когда этотъ инстинктъ постепенно осложняется и получаетъ различныя формы, очень далекія отъ тѣхъ, которыя мы видимъ у животныхъ, когда осуществленіе этого инстинкта въ человѣческомъ мірѣ связано со всѣмъ разнообразіемъ условій, въ которыхъ проходитъ развитіе и раскрытіе психики современнаго человѣка. Послѣ этихъ общихъ замѣчаній, прежде чѣмъ переходить къ оцѣнкѣ труда, я долженъ остановиться на нѣкоторыхъ классификаціяхъ работы или труда, какъ все это передъ нами выступаетъ въ связи съ современнымъ положеніемъ вопроса, когда здѣсь прежде всего различается трудъ физическій, затѣмъ трудъ духовный, когда предполагается, что здѣсь по существу какъ будто есть глубокое различіе между этими основными формами человѣческой дѣятельности, когда въ связи съ этимъ, повидимому, должна быть и различная

оцѣнка этихъ основныхъ типовъ активности. Но мы сейчасъ уже увидимъ, что такое разграниченіе является условнымъ, и если его можно принять, то только съ нѣкоторыми оговорками. Дѣло въ томъ, что когда идетъ рѣчь о трудѣ физическомъ, то здѣсь предполагается, конечно, обнаруженіе физической энергіи, прежде всего затраты этой энергіи, полученіе чисто физическихъ, матеріальныхъ продуктовъ этого труда. Когда поднимается вопросъ о трудѣ психическомъ или духовномъ, то здѣсь прежде всего предполагается трата такой духовной или психической силы, которая, повидимому, имѣетъ особый характеръ, которая не можетъ быть одной природы съ физической энергіей; съ другой стороны, предполагается, что и продукты такого рода дѣятельности должны быть чисто духовными. Но такого рода разграниченіе оказывается совершенно неправильнымъ, потому что въ дѣйствительности мы видимъ соединеніе элементовъ физическихъ и психическихъ въ той и другой формѣ дѣятельности, будетъ ли это трудъ физическій или трудъ духовный, въ частности, умственная дѣятельность. Такъ, если мы возьмемъ физическій трудъ, то конечно, онъ прежде всего связанъ съ опредѣленной физической энергіей и тратой этой энергіи, въ особенности той энергіи, которая проявляется въ дѣятельности нашей мускульной системы. Но въ то же время мы должны здѣсь указать на то, что этотъ физическій трудъ тѣсно связанъ и съ психическимъ и, въ частности, съ умственной дѣятельностью, когда здѣсь эта физическая работа прежде всего непосредственно отражается на психической дѣятельности, когда здѣсь физическое утомленіе можетъ быть очень ощу-

тительно и для психической стороны и сопровождаться извѣстнымъ духовнымъ или умственнымъ утомленіемъ. Съ другой стороны, мы знаемъ, какое важное участіе психика принимаетъ въ процессѣ физической работы, когда здѣсь предполагается постоянное приспособленіе извѣстныхъ средствъ къ цѣли, напряженіе вниманія, очень значительная психическая активность независимо отъ этого непосредственнаго приложенія физической силы, физической энергіи. Кромѣ того, когда рѣчь идетъ о матеріальныхъ продуктахъ такой физической работы, то и здѣсь, конечно, нужно опять сдѣлать оговорку въ томъ смыслѣ, что вѣдь результаты физической работы могутъ быть не только матеріальными, но и духовными, когда эти продукты духовнаго творчества предполагаютъ затрату извѣстной физической энергіи, когда эта затрата выражается не только въ работѣ мускульной силы, но и въ участіи другихъ частей организма, извѣстныхъ органовъ, когда съ этой точки зрѣнія трудно оттѣнить или, вѣрнѣе, раздѣлить работу чисто физическую отъ чисто духовной. Въ дѣйствительности, если мы обратимъ вниманіе на эту послѣднюю, т.е. духовную работу, то съ этой точки зрѣнія предполагается, конечно, что прежде всего расходуется психическая энергія и, съ другой стороны, процессъ этотъ тѣсно связанъ съ физической работой. Это, конечно, въ извѣстной степени справедливо, когда мы здѣсь имѣемъ дѣло съ важнѣйшими формами нашей психики, когда здѣсь въ связи съ этимъ проявляется наша духовная активность. Но вѣдь эта духовная активность связана съ дѣятельностью чисто физической, когда здѣсь требуется параллельно затрата чисто физической энер-

гіи, когда здѣсь мы имѣемъ дѣло съ участіемъ разнообразныхъ органовъ чувствъ - въ связи съ процессомъ работы, на что я указывалъ.Такимъ образомъ, это разграниченіе между физическимъ и психическимъ трудомъ, какъ я уже говорилъ, является нѣсколько условнымъ, и смыслъ его заключается только въ томъ, что передъ нами въ опредѣленный моментъ выступаетъ та форма нашей активности, гдѣ п о п р е и м у щ е с т в у обнаруживается затрата или физической или психической энергіи. Это преимущество въ затратѣ опредѣленной энергіи является для насъ типичнымъ, когда съ точки зрѣнія физическаго труда здѣсь должна разумѣться такая дѣятельность, гдѣ, главнымъ образомъ, участвуетъ наша мускульная сила; эта мускульная сила связана съ дѣятельностью всего организма и съ участіемъ высшихъ мозговыхъ центровъ, но все это, конечно, обнаруживается въ меньшей степени, чѣмъ мы наблюдаемъ при чисто психической дѣятельности. Эта послѣдняя предполагаетъ здѣсь, наоборотъ, гораздо большее участіе нашей психики и въ соотвѣтствіи съ этимъ, конечно, прежде всего, затрату чисто мозговой энергіи, слѣдовательно, проявленіе центральной нервной дѣятельности. Что же касается дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ и другихъ частей нашего организма, то они могутъ различно затрагиваться въ этихъ основныхъ формахъ работы. Но, какъ бы то ни было, не можетъ быть полнаго разграниченія или какъ бы раскалыванія нашей дѣятельности, чтобы по одну сторону была только психическая работа, а по другую - только физическая. Все это возможно только въ абстракціи, но не въ томъ конкретномъ изслѣдованіи человѣ-

ческой дѣятельности, какая для насъ наиболѣе важна и какую мы по преимуществу встрѣчаемъ въ процессѣ развитія, когда изслѣдуемъ работу у дитяти. На это обстоятельство намъ придется обратить вниманіе впослѣдствіи, когда мы должны оцѣнивать ростъ этой физической и психической работы, когда въ связи съ этимъ должны устанавливать тѣсную связь между тѣмъ и другимъ и на этой почвѣ должны формулировать опредѣленныя мѣры педагогическаго воздѣйствія, особенно въ смыслѣ умственной гигіены. Но прежде чѣмъ говорить объ этомъ, мнѣ придется выяснить роль труда въ жизни человѣка вообще, поскольку здѣсь передъ нами долженъ выступить общій вопросъ о томъ, какое значеніе имѣетъ эта дѣятельность въ общей экономіи человѣческой жизни, есть ли это нѣчто такое, что какъ бы исчерпываетъ жизнь, или, можетъ быть, это представляетъ собою такой процессъ, который является типичнымъ для извѣстныхъ формъ развитія, для извѣстныхъ стадій жизни, для опредѣленныхъ формъ общественнаго строя, а можетъ быть, при измѣненіи всѣхъ этихъ условій эта дѣятельность утратитъ свое самостоятельное значеніе. Что касается этого вопроса, то мнѣ кажется, что едва ли можно отрицать, что трудъ, какъ я уже отчасти упоминалъ, связанъ съ принципомъ самосохраненія, и если самосохраненіе всегда должно существовать, какъ основной факторъ жизни, когда человѣкъ долженъ такъ или иначе упрочивать свое существованіе, то, несомнѣнно, долженъ сохраниться и самый трудъ, какъ нѣчто такое, что связано съ самимъ существомъ человѣческой жизни и дѣятельности въ ея сознательный періодъ. Дѣйствительно, здѣсь уже самый генезисъ

этой дѣятельности указываетъ намъ на тѣсную связь этой формы активности съ процессомъ самосохраненія, когда здѣсь необходимо упражнять и чисто физическія силы, упражнять не только въ процессѣ игры, въ ранній періодъ, но и позднѣе, когда безъ этихъ упражненій немыслима никакая позднѣйшая дѣятельность и невозможны объективные результаты этой дѣятельности. Съ этой точки зрѣнія, слѣдовательно, трудъ оказывается совершенно неизбѣжнымъ, неустранимымъ изъ самаго процесса развитія, когда здѣсь должно обнаруживаться это стремленіе къ активности, къ проявленію своей энергіи, когда это упражненіе должно въ этотъ сознательный періодъ жизни имѣть уже опредѣленную цѣль и средства для ея осуществленія, а также имѣть въ виду извѣстные продукты этого труда. Съ другой стороны, это стремленіе къ объективнымъ продуктамъ труда является совершенно неустранимымъ изъ жизни человѣка, когда вѣдь жизнь человѣка предполагаетъ здѣсь накопленіе наивозможно большаго количества матеріальныхъ и духовныхъ средствъ. Въ связи съ этимъ возможно существованіе и дальнѣйшихъ поколѣній, когда, слѣдовательно, здѣсь устанавливается связь между настоящимъ и будущимъ, и когда эта связь скрывается на почвѣ этой непрерывности сознательной активности въ видѣ труда. Конечно, противъ этого можно возразить съ той точки зрѣнія, что мы въ настоящее время, наблюдаемъ возможность существованія для извѣстнаго числа людей и безъ работы, когда въ то же время мы видимъ людей, которые выполняютъ очень тяжелый, иногда невыносимый трудъ, какъ нѣчто такое, что дѣйствительно имѣетъ опредѣленную цѣль, хотя эта цѣль ставится

не ими, и все это оказывается принудительнымъ подъ вліяніемъ соображеній и задачъ, чуждыхъ самому работающему. Но я уже говорилъ, что здѣсь имѣются въ виду ненормальныя формы культурнаго развитія, которыя должны уступить мѣсто болѣе совершеннымъ когда въ этомъ болѣе совершенномъ состояніи возможно будетъ болѣе правильное распредѣленіе самыхъ формъ дѣятельности. Но если когда-либо наступитъ и это идеальное состояніе, то и тогда необходима будетъ извѣстная активность, какъ нѣчто такое, что предполагаетъ осуществленіе опредѣленной цѣли и что ставитъ своей задачей созданіе извѣстныхъ продуктовъ, цѣнныхъ для настоящаго и будущаго. Поэтому понятіе труда едва ли можетъ быть устранено изъ общаго обихода человѣческой жизни, и, повидимому, оно навсегда должно остаться, какъ нѣчто такое, что тѣсно связано съ самимъ процессомъ самосохраненія независимо отъ тѣхъ формъ, въ связи съ которыми будетъ осуществляться этотъ процессъ.

Продолжая свои анализъ понятія „работа" или „трудъ" , я долженъ остановиться на выясненіи понятія „физическій трудъ" Уже изъ того, что мнѣ приходилось говорить раньше, выяснилось, что здѣсь предполагается такого рода работа, которая влечетъ затрату, главнымъ образомъ, физическихъ и, по-преимуществу, мускульныхъ силъ. Такого рода дѣятельность связана непосредственно съ самимъ инстинктомъ самосохраненія, когда для человѣка является необходимость упражнять свои разнообразные силы, органы, члены тѣла и т.д. для того, чтобы обезпечить себѣ са-

мое существованіе въ тѣхъ или другихъ формахъ. Само собою понятно, что здѣсь мы имѣемъ дѣло, главнымъ образомъ, съ мускульной системой, такъ какъ это та система, при помощи которой возможны различныя движенія, необходимыя для дѣятельности организма, для его сохраненія, для его перемѣщенія изъ одного мѣста въ другое; поэтому мускульная система въ этомъ случаѣ играетъ такую исключительную роль по сравненію съ другими органическими системами. Мнѣ не надо говорить о томъ, что здѣсь опять принадлежитъ извѣстное значеніе центральной нервной системѣ, нашему мозгу и т.д. такъ какъ болѣе сложныя формы физической работы или труда предполагаютъ участіе нашего интеллекта, и, слѣдовательно, его матеріальнаго субстрата - мозга. О томъ, какое значеніе мускульная система имѣетъ для развитія организма вообще, а также для развитія высшихъ центровъ, это всѣмъ хорошо извѣстно. Хорошо извѣстно и то, что самая дѣятельность мускульной системы въ ея наиболѣе полномъ проявленіи связана съ функціями нашего мозга. Съ этой точки зрѣнія мы видимъ у людей, отъ природы лишенныхъ нормальнаго умственнаго развитія, въ связи съ крайней ограниченностью умственныхъ способностей, недостатокъ мускульной дѣятельности, неспособность владѣть своими мускулами, управлять ими по собственному желанію въ цѣляхъ собственнаго организма. Съ другой стороны, хорошо извѣстно и то, что именно постепенная дѣятельность мускульной системы, овладѣваніе этой дѣятельностью, подчиненіе ее высшимъ центрамъ содѣйствуетъ извѣстному умственному развитію, какъ это наблюдается на жизни отсталыхъ дѣтей, когда эта

отсталость въ извѣстной степени ослабляется благодаря постепеннымъ упражненіямъ на чисто мускульной почвѣ. Тѣсная связь физическаго труда съ умственной дѣятельностью обнаруживается и въ процессѣ нормальнаго развитія, въ связи съ такъ называемыми гимнастическими упражненіями, когда главная цѣль этихъ упражненій усматривается именно въ упомянутомъ мною укрѣпленіи мускульной системы. Мы хорошо знаемъ, что такого рода занятія являются цѣнными для укрѣпленія органической дѣятельности, и, съ другой стороны, выполненіе ихъ отражается и на центральной нервной системѣ, когда эти занятія могутъ сопровождаться общимъ утомленіемъ, когда это утомленіе объясняется именно тѣмъ, что въ гимнастическихъ занятіяхъ помимо чисто мускульной работы затрачивается извѣстное вниманіе, извѣстная умственная энергія, которая въ результатѣ и порождаетъ сильное утомленіе и вызываетъ неизбѣжный отдыхъ. Съ этой точки зрѣнія обнаруживается тѣсная связь между умственной или психической дѣятельностью и работой физической или мускульной, когда на самомъ дѣлѣ ни одинъ изъ этихъ типовъ дѣятельности не можетъ быть разсматриваемъ, какъ совершенно самостоятельный, изолированный отъ другого. Я не буду останавливаться на подробномъ выясненіи этихъ спеціальныхъ пріемовъ для развитія и укрѣпленія мускульной дѣятельности, извѣстныхъ подъ именемъ гимнастики, потому что все это относится къ области физическаго воспитанія и не касается спеціально той сферы, которую я сейчасъ анализирую. Я долженъ указать именно на то, что такого рода упражненія, несомнѣнно, какъ я говорилъ, затрагиваютъ и высшіе наши центры,

нашу психику, затрагиваютъ въ извѣстномъ смыслѣ благопріятно, когда они усиливаютъ общую органическую дѣятельность и тѣмъ содѣйствуютъ болѣе успѣшной психической и, въ частности, умственной работѣ, а съ другой стороны, здѣсь можно наблюдать и обратное воздѣйствіе или вліяніе въ томъ смыслѣ, что эти физическія упражненія могутъ вызвать своеобразное утомленіе не только въ чисто физической сферѣ, но и въ сферѣ психической. И съ этой точки зрѣнія на гимнастическія упражненія нельзя смотрѣть просто, какъ на отдыхъ вообще, какъ на нѣчто такое, что не требуетъ затраты сознательной энергіи и только собираетъ силы въ организмѣ, не расходуя ихъ. На самомъ дѣлѣ здѣсь наблюдается то и другое, и все это подтверждаетъ тѣсную связь между психической и физической сферами нашей жизни. Я не имѣю возможности, конечно, остановиться подробно на этомъ. Я долженъ сейчасъ перейти къ вопросамъ болѣе педагогическимъ, касающимся сферы духовнаго воспитанія, когда прежде всего поднимается вопросъ о значеніи физическаго труда, физической работы въ процессѣ воспитанія вообще. Это значеніе естественно уясняется въ связи со старымъ взглядомъ на этотъ вопросъ, когда на извѣстной стадіи культуры еще не проводилось строгаго раздѣленія физической и духовной работы. Здѣсь работа или трудъ разсматривалось какъ нѣчто цѣльное, когда участіе психической дѣятельности являлось несомнѣннымъ въ процессѣ физической работы и когда, съ другой стороны, всякая физическая работа находила свое непосредственное отраженіе въ состояніи психики, когда, слѣдовательно, не было еще строгаго разграни-

ченія между трудомъ физическимъ и трудомъ психическимъ, или въ частности умственнымъ. Дѣло въ томъ, что это разграниченіе происходило постепенно, въ связи съ дифференціаціей общества вообще, въ связи съ постепеннымъ осложненіемъ той соціальной структуры, которую мы наблюдаемъ въ различныхъ обществахъ, когда постепенно выдѣлялись различные классы и когда общественныя функціи распредѣлялись между этими классами соотвѣтственно ихъ соціальному положенію. Въ этой дифференціаціи, какъ извѣстно, физическій трудъ постепенно выдѣлился и сдѣлался достояніемъ низшаго класса, какъ трудъ, который, повидимому, требовалъ гораздо большаго физическаго напряженія, вызывалъ большую работу мускульной системы и съ другой стороны, какъ будто не требовалъ участія въ данномъ случаѣ высшихъ психическихъ центровъ, обнаруживающихъ свое значеніе по преимуществу въ интеллектуальной работѣ. Въ связи съ этимъ постепенно установился взглядъ на этотъ трудъ, какъ на свойственный людямъ, менѣе одареннымъ и стоящимъ на болѣе низкой ступени культуры, когда всѣ лица, которыя попадали въ болѣе привиллегированное общественное положеніе, стали постепенно отрицательно относиться къ различнымъ видамъ физической работы, считая ее удѣломъ массъ и въ то же время смотря на эту дѣятельность, какъ нѣсколько унизительную для себя, не соотвѣтствующую тѣмъ потребностямъ и воззрѣніямъ, которыя могли существовать у этихъ привиллегированныхъ лицъ. Такой взглядъ существовалъ еще въ древности, въ античномъ мірѣ. Въ древней Греціи мы видимъ такое воззрѣніе у нѣкоторыхъ философовъ, напримѣръ

у Аристотеля, который именно эти формы физической работы или труда считалъ удѣломъ самаго низшаго класса общества, рабовъ - въ тогдашнемъ смыслѣ слова. Конечно, все это находится въ соотвѣтствіи съ общимъ экономическимъ строемъ, типичнымъ для той эпохи и для послѣдующаго періода развитія, когда весь физическій трудъ становился удѣломъ низшихъ классовъ общества, а высшіе, освобождались отъ этого труда, сначала будучи надѣляемы другими функціями, а затѣмъ постепенно дѣлаясь свободными и отъ всякой обязательной работы. Такого рода взглядъ, который заключалъ въ себѣ нѣсколько презрительное отношеніе къ этому виду активности существовалъ вплоть до новѣйшаго времени, когда онъ постепенно долженъ былъ уступить мѣсто другому взгляду, пытавшемуся признать огромное не только соціальное, экономическое, но, въ извѣстномъ смыслѣ, моральное и воспитательное значеніе за физической работой, за физическимъ трудомъ. Въ связи съ этимъ мы видимъ и чисто педагогическую оцѣнку такого рода дѣятельности, поскольку здѣсь передъ нами опредѣленно выступаетъ уже особая форма дѣятельности, цѣнная преимущественно педагогически, именно та форма дѣятельности, которая извѣстна подъ именемъ ручного труда. Мы должны теперь остановить наше вниманіе на разсмотрѣніи этого взгляда, который придаетъ такое большое значеніе ручному труду, какъ воспитательно-образовательному средству, причемъ здѣсь, какъ мы сейчасъ увидимъ, это понятіе ручного труда окажется довольно широкимъ, можетъ быть, нѣсколько неопредѣленнымъ и расплывчатымъ и, во всякомъ случаѣ, оно берется здѣсь

какъ обозначеніе опредѣленнаго воспитательно-образовательнаго средства, отличаемаго отъ другихъ формъ воспитательнаго воздѣйствія, когда это послѣднее оказывается по-преимуществу на психику, а не на внѣшнюю, или физическую организацію питомца. Что касается понятія ручного труда, то подъ нимъ, современная педагогика, какъ извѣстно, разумѣетъ совокупность занятій, которыя ставятъ своей цѣлью воспитательно-образовательное вліяніе, оказываемое физической работой. Что касается самого состава или содержанія этихъ занятій, то всѣмъ хорошо извѣстны эти занятія въ конкретной формѣ, будутъ ли это занятія столярныя, плотничныя, слесарныя, переплетныя и т.д., будутъ ли это такія занятія, которыя могутъ быть связаны съ культурой земли, слѣдовательно, съ извѣстной формой земледѣлія, когда здѣсь предполагаются занятія садоводствомъ, огородничествомъ, - все это относится къ сферѣ ручного труда все равно, какъ въ это понятіе войдутъ и такія занятія, которыя осуществляются и въ дошкольномъ возрастѣ и которыя преслѣдуютъ цѣли, можетъ быть, по преимуществу эстетическія, когда здѣсь имѣется въ виду скульптурныя работы или лѣпка, когда все это, съ одной стороны, должно служить упражненіемъ физическихъ силъ, съ другой стороны преслѣдовать цѣли эстетическаго развитія. Какъ нибудь дальше опредѣлять это понятіе, выяснять его содержаніе очень не легко въ связи съ тѣмъ, что постоянно расширяются самыя формы, конкретные виды этого ручного труда, однако же здѣсь остается безъ измѣненіе нѣчто основное, когда на первый планъ именно выдвигается цѣль общаго воспитанія и образованія, а не

цѣль узко-утилитарная, т.е. не цѣль обученія опредѣленному ремеслу. Всѣ эти занятія именно цѣнятся потому, что предполагается болѣе полное и всестороннее развитіе организма ребенка и также имѣется въ виду очень благотворное воздѣйствіе на различныя стороны дѣтской психики, независимо отъ тѣхъ конкретныхъ познаній, отъ той практической выучки, которая можетъ осуществляться путемъ такихъ занятій. Если мы теперь переидемъ къ оцѣнкѣ такого рода занятій, какъ воспитательно-образовательнаго средства, то мы, прежде всего, должны отмѣтить значеніе такихъ занятій для развитія организма, для укрѣпленія этого организма, для содѣйствія раскрытію полноты тѣхъ различныхъ функцій, которыя заложены въ каждомъ человѣкѣ и каждомъ ребенкѣ, но которыя недостаточно обнаруживаются потому, что своевременно эти функціи не были приведены въ движеніе, для нихъ не было наиболѣе подходящаго и наиболѣе цѣннаго пластическаго матеріала. О томъ, что такого рода занятія могутъ дѣйствовать укрѣпляющимъ образомъ на организмъ вообще, объ этомъ нѣтъ нужды говорить, поскольку сама жизнь организма, его развитіе, постепенное усовершенствованіе предполагаетъ упражненіе различныхъ органовъ и въ связи съ этимъ влечетъ за собою извѣстную работу, необходимую физическую дѣятельность. И эта дѣятельность можетъ быть тѣмъ болѣе плодотворной, чѣмъ конкретнѣе результаты, которые получаются въ процессѣ этой дѣятельности, когда она не носитъ случайнаго, стихійнаго характера, а имѣетъ въ виду извѣстную объективную продуктивность. Въ этомъ процессѣ физической работы особенное значеніе, конечно, при-

надлежитъ упражненіямъ той системы, которую я не разъ назы-
валъ, именно мускульной системы, когда дѣятельность этой си-
стемы затрагивается по-преимуществу въ процессѣ этой работы и
когда мы видимъ упражненіе ея въ самыхъ разнообразныхъ отноше-
ніяхъ, въ тѣхъ отношеніяхъ, которыя полезны для органической
дѣятельности вообще и которыя содѣйствуютъ по преимуществу
развитію такъ называемаго мускульнаго чувства. Что касается
развитія органовъ внѣшнихъ чувствъ вообще, то огромное
значеніе такого рода занятій физическимъ трудомъ или физи-
ческой работой для развитія органовъ внѣшнихъ чувствъ, конечно
безспорно, и едва ли есть нужда подробно останавливаться на
этомъ. Въ этомъ процессѣ физической работы затрагиваются раз-
личные органы внѣшнихъ чувствъ и, можетъ быть, въ наибольшей
степени - именно осязательное и мускульное чувство, затѣмъ
чувство зрѣнія, въ извѣстной степени - чувство слуха, во мно-
гихъ случаяхъ, конечно, можетъ быть, затронуто и чувство обо-
нянія, поскольку эти чувства привлекаются для опредѣленія из-
вѣстнаго свойства предметовъ, съ которыми приходится считать-
ся въ процессѣ работы. Но главное значеніе такого рода заня-
тій мы обнаруживаемъ въ отношеніи мускульнаго чувства, именно
такого чувства, которое предполагаетъ упражненіе, главнымъ об-
разомъ, мускуловъ руки, или опредѣленной части руки - паль-
цевъ, поскольку упражненія этихъ органовъ оказываются очень
цѣнными для умственнаго развитія вообще. Эта цѣнность мускуль-
наго чувства для умственнаго развитія выясняется уже изъ той
огромной роли, которую играла человѣческая рука въ процессѣ

культурнаго развитія вообще, когда благодаря этому органу вырабатывалось представленіе о пространствѣ, когда постепенно получалось болѣе ясное и отчетливое представленіе о предметахъ, когда здѣсь передъ нами обнаруживается большая роль этихъ мускульныхъ упражненій въ связи съ гораздо большей тонкостью воспріятій, съ большей возможностью получить представленіе о такихъ свойствахъ предметовъ, которыя дѣйствуютъ именно на мускулы руки, мускулы пальцевъ, когда здѣсь возможны различныя видоизмѣненія въ примѣненіи этихъ мускуловъ въ цѣляхъ болѣе полнаго и всесторонняго ознакомленія съ самимъ предметомъ и, слѣдовательно, въ цѣляхъ созданія болѣе яснаго представленія объ этомъ предметѣ на почвѣ мускульныхъ ощущеній. Именно эти ощущенія, въ такихъ своихъ дифференцированныхъ формахъ отличаются наибольшей тонкостью, отчетливостью и оказываются въ высшей степени важными при образованіи позднѣйшихъ, болѣе сложныхъ и, можетъ быть, абстрактныхъ продуктовъ нашей умственной дѣятельности. Такимъ образомъ, роль такого рода занятій для полнаго всесторонняго развитія мускульнаго чувства обнаруживается сама собою. Я думаю, нѣтъ нужды подробно разсматривать воспитывающее значеніе этого рода занятій для развитія другихъ органовъ внѣшнихъ чувствъ, которыя получаютъ такое полное упражненіе въ этомъ процессѣ работы, причемъ здѣсь постоянно устанавливается взаимодѣйствіе между различными внѣшними чувствами, благодаря тому, что здѣсь постоянно приходится посредствомъ одного чувства провѣрять другое, воспринимать предметъ сразу нѣсколькими чувствами, такъ что съ

этой точки зрѣнія достигнута наивозможно большая полнота въ процессѣ воспріятія, посредствомъ этихъ чувствъ внѣшнихъ предметовъ. Но, конечно, роль ручного труда не ограничивается этимъ и значеніе его вскрывается и въ отношеніи другихъ видовъ познавательной дѣятельности, другихъ типовъ интеллектуальной жизни, повидимому, болѣе сложныхъ и болѣе произвольныхъ, чѣмъ дѣятельность органовъ внѣшнихъ чувствъ. Дѣло въ томъ, что въ процессѣ ручного труда привлекаются и иныя формы нашей интеллектуальной жизни и дѣятельности, именно - здѣсь участвуютъ и наша память и воображеніе, въ извѣстной степени и болѣе высокія формы интеллектуальной жизни. Участіе памяти здѣсь выражается въ связи съ самимъ процессомъ воспріятія, когда здѣсь обнаруживаются различные типы памяти: зрительный, слуховой, осязательно- мускульный, въ особенности, когда на почвѣ такого рода воспріятій создаются, укрѣпляются извѣстные образы, соотвѣтственно этимъ основнымъ типамъ памяти. Что касается воображенія, то оно опять таки культивируется въ связи съ дѣятельностью памяти и въ связи съ тѣмъ элементомъ творчества, которое наблюдается въ процессѣ физическаго труда, когда въ извѣстномъ смыслѣ создается образъ, представленіе тѣхъ результатовъ, которые должны получиться въ процессѣ работы, когда можетъ рисоваться и объектъ труда, который еще не выработанъ, но который предполагается осуществить. Съ другой стороны, этотъ процессъ работы предполагаетъ постоянное приспособленіе извѣстнаго пластическаго матеріала для осуществленія опредѣленной схемы или модели, когда, слѣдовательно, здѣсь

есть элементъ конкретнаго творчества, иногда предполагающаго привлеченіе болѣе высокой формы интеллектуальной активности. Эта послѣдняя можетъ обнаруживаться именно въ тѣхъ видахъ находчивости, умѣнья, въ томъ особенномъ согласованіи средствъ съ цѣлью, которое предполагаетъ извѣстную степень общаго умственнаго развитія и которое обусловливаетъ дальнѣйшій прогрессъ въ этомъ процессѣ, выражающійся въ томъ, что можетъ получиться настоящее художественное произведеніе, возникающее, очевидно, въ связи съ участіемъ всѣхъ сложныхъ умственныхъ функцій, а не на почвѣ только физической дѣятельности. Такимъ образомъ, передъ нами обнаруживается обще-развивающее, въ интеллектуальномъ смыслѣ, значеніе этого физическаго труда, когда, такого рода работа, въ связи съ привлеченіемъ сюда вначалѣ болѣе элементарныхъ, а затѣмъ болѣе сложныхъ анализирующихъ функцій, затрагиваетъ дѣтскій интеллектъ, заставляетъ сильнѣе работать его вмѣстѣ съ другими функціями и, такимъ образомъ, подготовляетъ почву для болѣе сложной и, можетъ быть, болѣе абстрактной умственной дѣятельности. Роль физической работы и труда признается также положительной не только въ отношеніи интеллектуальной сферы, но и въ извѣстной степени въ отношеніи эмоціональной и волевой. Мы знаемъ, что эмоціональный элементъ играетъ большую роль въ процессѣ физическаго труда и, въ частности ручного труда. Тамъ самый процессъ работы вызываетъ пріятное чувство, если эта работа сопровождается опредѣленными результатами, порождая, въ связи съ этимъ своеобразную удовлетворенность. Съ другой стороны, здѣсь но-

жетъ возбуждаться и чувство интереса, иногда въ очень значительной степени, если здѣсь имѣется въ виду выполненіе какого либо довольно сложнаго плана. Затѣмъ здѣсь мы затрагиваемъ и другія чувства, въ частности чувство эстетическое, которое можетъ играть большую роль въ процессѣ ручной работы. Это эстетическое чувство можетъ обнаружиться и въ самомъ замыслѣ работы и въ приспособленіи опредѣленныхъ средствъ къ соотвѣтственнымъ цѣлямъ и, далѣе, въ наслажденіи самими продуктами труда, которые могутъ доставить полное удовольствіе не только въ данный моментъ, но и позднѣе въ связи съ полученіемъ эстетическихъ впечатлѣній отъ этихъ продуктовъ. Затѣмъ, если мы обратимся къ уясненію роли этого ручного труда для развитія нашей активности, конечно, роль эта будетъ очень значительна. Она выражается въ томъ, что здѣсь развивается активность въ широкомъ смыслѣ, поскольку процессъ физической работы предполагаетъ затрагиваніе не только мускульной дѣятельности, но и другихъ органическихъ системъ, а также нашего интеллекта и нашего чувства, когда приводится въ дѣятельность весь психическій механизмъ, и все это несомнѣнно дѣйствуетъ благотворно на развитіе активности вообще. Такъ эта активность выражается въ болѣе элементарныхъ формахъ въ связи съ дѣятельностью вниманія, когда предполагается значительное умственное напряженіе, когда все это связано съ психической жизнью вообще, когда въ процессѣ работы создается извѣстная сосредоточенность, выработка навыка къ труду вообще, когда получается какъ бы концентрація и физической и психической энергіи, цѣн-

ная съ точки зрѣнія самой разнообразной продуктивности, когда здѣсь устанавливается планомѣрность въ процессѣ работы, въ связи съ необходимостью переходить отъ одной стадіи къ другой. Все это, слѣдовательно, указываетъ на большее развивающее или воспитательно-образовательное значеніе ручного труда, какъ это значеніе оцѣнивается современными педагогами. Для того, чтобы ручной трудъ достигалъ тѣхъ цѣлей, которыя являются наиболѣе цѣнными въ глазахъ воспитателя, для этого необходимо соблюдать нѣкоторыя условія при осуществленіи этого воспитательно-образовательнаго средства, а можетъ быть, въ иныхъ случаяхъ желательно устраненіе и нѣкоторой переоцѣнки этого рода занятій, той переоцѣнки, какую мы иногда встрѣчаемъ въ современной педагогической литературѣ. Дѣло въ томъ, что несомнѣнно настоящее педагогическое использованіе этого средства возможно только въ томъ случаѣ, если мы имѣемъ на первомъ планѣ воспитательно-образовательныя цѣли, а не цѣли узко утилитарныя, когда съ этой точки зрѣнія должны быть особо организованныя занятія, осуществляемыя спеціально подготовленными лицами, не просто мастерами, а учителями ручного труда, которые получили и обще-педагогическое образованіе, и спеціально техническое въ отношеніи опредѣленныхъ занятій, когда, слѣдовательно, съ самаго начала должна быть установлена и болѣе широкая точка зрѣнія на самую задачу этого рода занятій. Въ связи съ этимъ важно, чтобы всѣ эти занятія осуществлялись въ особые часы, какъ особый предметъ преподаванія, имѣющій цѣнность, не меньшую, чѣмъ всякій другой предметъ, когда съ этой точки зрѣнія здѣсь - не

простое развлеченіе или отдыхъ, а настоящая серьезная углубленная работа, которая по своимъ результатамъ можетъ имѣть цѣнность не меньшую, чѣмъ другіе предметы, преподаваемые въ школѣ. Затѣмъ важно имѣть въ виду, что въ процессѣ обученія ручному труду нужно несомнѣнно предоставить наивозможную свободу самимъ учащимся, когда это предоставленіе свободы можетъ заключаться въ согласованіи съ извѣстными индивидуальными стремленіями и предрасположеніями, когда съ этой точки зрѣнія важно осуществленіе самого процесса работы, или важно, чтобы эта работа завлекла самого работающаго въ связи съ тѣми результатами, какіе здѣсь могутъ получиться. Съ этой точки зрѣнія едва ли можно ставить дѣло обученія такъ, чтобы съ перваго раза стремиться къ наиболѣе совершеннымъ продуктамъ труда, когда это совершенство будетъ достигаться, можетъ быть, путемъ чрезмѣрнаго напряженія умственныхъ и вообще духовныхъ силъ ребенка, когда съ этой точки зрѣнія для того, чтобы получить наиболѣе совершенные продукты, необходимо въ процессѣ работы проявить слишкомъ большое напряженіе, когда для самого работающаго неясны окончательные результаты, а самый процессъ можетъ быть слишкомъ тяжелъ и требуетъ чрезмѣрнаго напряженія, а поэтому можетъ совершенно ослабить интересъ къ этому занятію. Съ точки зрѣнія педагогической наиболѣе цѣлесообразно такое отношеніе, когда результаты будутъ получаться сначала, можетъ быть, сравнительно скоро, хотя бы и въ несовершенной формѣ. Не важно, что эти результаты слабы, но это все-таки есть извѣстный продуктъ, хотя, можетъ быть, несовершенной, съ точки зрѣнія

взрослаго человѣка, формы, однако цѣнныя для самого работающаго, потому что онъ выполненъ имъ. Поэтому вполнѣ понятенъ постепенный прогрессъ въ этомъ процессѣ труда,- сначала изготовленіе очень несовершеннаго продукта, но такого, который удовлетворяетъ запросамъ работающаго, который возбуждаетъ дальнѣйшій интересъ и который въ послѣдующей ступени приведетъ къ болѣе объективно- цѣнному и болѣе совершенному произведенію физическаго труда. Наконецъ, здѣсь можетъ подняться вопросъ о согласованіи съ индивидуальнымъ влеченіемъ вообще, когда индивидуализація необходима въ связи съ извѣстными естественными предрасположеніями, когда здѣсь предполагается извѣстный природный вкусъ, или природное стремленіе къ опредѣленному типу дѣятельности въ связи съ наиболѣе ярко выраженнымъ строеніемъ извѣстныхъ органовъ чувствъ, иногда мускуловъ и т.д., когда для однихъ дѣтей являются болѣе подходящими одни пластическія занятія, для другихъ - другія. И поэтому здѣсь едва ли можетъ быть какое нибудь полное единообразіе и такая совершенно внѣшняя принудительность, которая формируетъ эту свободную работу по одному шаблонному образцу. Со всѣми этими обстоятельствами несомнѣнно приходится считаться, если мы ставимъ для себя цѣлью дать здѣсь наиболѣе осязательные и цѣнные съ педагогической точки зрѣнія результаты при осуществленіи этого принципа ручного труда и ручной работы. И такого рода постановка конечно, наблюдается въ нѣкоторыхъ наиболѣе совершенныхъ формахъ современной школы, въ особенности на Западѣ и въ еще большей степени въ Америкѣ, гдѣ этотъ принципъ ручного труда вво-

дится въ болѣе широкихъ размѣрахъ, осуществленъ болѣе послѣдовательно и гдѣ его результаты, конечно, обнаруживаются гораздо яснѣе, чѣмъ на Западѣ и у насъ, гдѣ все это встрѣчается пока въ зачаточной формѣ. Но указавъ на это безспорно положительное значеніе ручного труда и ручной работы, здѣсь не нужно впадать въ тѣ преувеличенія, которыя нерѣдко соединяются съ этими занятіями, когда предполагаютъ что именно въ этихъ занятіяхъ и есть ключъ къ истинному воспитанію, къ истинной педагогикѣ, когда думаютъ, что эти занятія могутъ замѣнять многое изъ того, что достигается другими путями, что предполагается систематическимъ прохожденіемъ извѣстныхъ предметовъ и т.д., являющихся необходимыми составными частями извѣстнаго общеобразовательнаго цикла. Такой взглядъ былъ бы совершенно неправиленъ и потому, что ручной трудъ, хотя онъ и имѣетъ большое положительное значеніе, не представляетъ собою исчерпывающаго воспитательно-образовательнаго средства и не заставляетъ, конечно, ослаблять значеніе другихъ предметовъ образованія, а отчасти и воспитанія, которые мы должны встрѣтить во всякой нормальной школѣ. Прежде всего, нужно указать, на то, что всякій ручной трудъ долженъ разсматриваться, какъ такое занятіе, которое является основнымъ для сравнительно ранняго періода воспитанія и обученія, когда осуществленіе этихъ занятій на протяженіи всего курса обученія не только низшаго, но средняго, а тѣмъ болѣе высшаго, является дѣломъ очень не легкимъ въ связи съ тѣмъ, что здѣсь такого рода занятія уже утрачиваютъ свой непосредствен-

ный интересъ. Здѣсь можетъ возникнуть цѣлый рядъ другихъ интересовъ, которые не могутъ быть удовлетворены только этой физической работой. Съ этой точки зрѣнія всегда нужно имѣть въ виду, что этотъ предметъ никоимъ образомъ не долженъ ослаблять положеніе другихъ общеобразовательныхъ предметовъ, не долженъ вытѣснять тѣхъ наукъ, которыя представляютъ цѣнность сами по себѣ, которыя являются важными и въ цѣляхъ воспитанія, а, можетъ быть, главнымъ образомъ въ цѣляхъ образованія и умственнаго развитія. Поэтому другіе предметы никоимъ образомъ нельзя приносить въ жертву ручному труду. Такъ, если бы мы взяли начальную школу и если бы мы дали слишкомъ высокую оцѣнку ручному труду, вытѣснили изъ курса другіе общеобразовательные предметы, это, несомнѣнно, повело бы къ очень нежелательнымъ результатамъ, сузило бы общеобразовательную программу и отразилось бы даже извѣстными дефектами на дальнѣйшемъ умственномъ ростѣ учащихся. Въ связи съ этимъ при осуществленіи этого принципа важно считаться съ той предварительной подготовкой, черезъ которую проходили учащіеся, съ той общей атмосферой, среди которой проходило ихъ предшествующее духовное и физическое развитіе. Напримѣръ, въ отношеніи сельской начальной школы мы естественно должны бы предполагать меньшее значеніе такого рода занятій, именно потому, что они уже частично осуществляются здѣсь въ другихъ формахъ, въ связи съ условіями самой жизни, когда это развитіе опредѣленныхъ мускуловъ, когда это укрѣпленіе организма на почвѣ ручного труда, когда это развитіе эмоціональной сферы и активности достигается само со-

бой въ связи съ тѣмъ видомъ дѣятельности, который приходится осуществлять учащимся внѣ школы. Съ другой стороны, если взять дѣтей изъ городской обстановки, изъ такой атмосферы, которая совершенно отрѣшена отъ того, что извѣстно деревенскимъ дѣтямъ, когда здѣсь недостаточно затрагивается физическая сторона, когда здѣсь отъ природы уже является болѣе несовершеннымъ строеніе организма, требующее къ себѣ соотвѣтствующаго активнаго отношенія и развитія опредѣленныхъ функцій, то здѣсь возможно приписываніе такимъ занятіямъ болѣе развивающаго значенія, чѣмъ какое мы видимъ въ отношеніи крестьянскихъ дѣтей, и поэтому здѣсь можно удѣлять ручному труду гораздо больше мѣста. Въ связи съ этимъ для насъ обнаруживается въ данномъ случаѣ необходимость извѣстной индивидуализаціи при осуществленіи этихъ занятій въ соотвѣтствіи съ той обстановкой, при которой проходитъ ростъ и развитіе извѣстнаго ребенка. Наконецъ, самое главное, на что нужно обратить вниманіе для устраненія этой нежелательной переоцѣнки при характеристикѣ такого рода занятій, заключается въ томъ, что какъ ни велико воспитательно-образовательное значеніе ручного труда, однако, это значеніе все-таки обнаруживаетъ свою силу для сравнительно элементарныхъ формъ дѣятельности. Нельзя сказать, что интеллектуальная дѣятельность, во всей своей сложности, можетъ развиваться на почвѣ этихъ занятій, что всѣ высшія формы эмоціональной жизни могутъ раскрываться только въ одной изъ этого рода работъ, что настоящая активность можетъ создаться только такимъ ручнымъ трудомъ. Такая мысль была бы совершенно неправильной,

она не соотвѣтствовала бы самой сложности психической дѣятельности, которая наблюдается въ послѣдующихъ ступеняхъ развитія, и мы видимъ, что эти занятія могутъ содѣйствовать развитію органовъ внѣшнихъ чувствъ, могутъ содѣйствовать развитію памяти, творчества, воображенія, эстетическихъ чувствъ и активности, но сравнительно въ элементарной формѣ. Всѣ виды самой высокой интеллектуальной дѣятельности, самой абстрактной интеллектуальной работы, всѣ сложныя эмоціональныя переживанія, или характеръ, въ настоящемъ смыслѣ слова, конечно не складываются только на почвѣ этихъ занятій. Какъ справедливо замѣчаетъ одинъ американскій писатель, признающій огромное значеніе этого рода занятій, нельзя, конечно, думать, что молотокъ и пила создаютъ именно подлинный духовный обликъ человѣка. Этотъ послѣдній, конечно, можетъ образоваться въ связи съ цѣлымъ рядомъ другихъ болѣе сложныхъ занятій, въ связи съ той интенсивной умственной и вообще духовной жизнью, которая можетъ и должна открыться для учащихся позднѣе, въ періодъ отрочества и юношества. Конечно, это богатство душевныхъ переживаній никоимъ образомъ не можетъ запечатлѣться и сформироваться на почвѣ такихъ относительно элементарныхъ упражненій, какія мы видимъ въ ручной работѣ. Придавая огромное воспитательное значеніе такому средству, мы должны опасаться того, чтобы не впасть въ его переоцѣнку и не преуменьшить значенія другихъ воспитательно-образовательныхъ средствъ и не должны въ частности уменьшать значенія психическаго или умственнаго труда, съ которымъ приходится имѣть дѣло преимущественно въ процессѣ школьнаго

развитія и даже развитія общаго.

Теперь я долженъ перевести ваше вниманіе къ другому вопросу, къ вопросу о психическомъ и, въ частности, умственномъ трудѣ или интеллектуальной работѣ. Что касается понятія психической работы, то это понятіе можно брать въ очень широкомъ смыслѣ, когда здѣсь предполагается всякаго рода психическая дѣятельность, все разнообразіе душевныхъ переживаній, которыя выражаются въ процессахъ не только интеллектуальныхъ, но и въ эмоціональныхъ и волевыхъ, когда на первый планъ выступаютъ элементы психическіе, а не элементы внѣшніе или физіологическіе. Здѣсь нужно имѣть въ виду это широкое понятіе психической работы, психическаго труда, но, съ другой стороны, когда этотъ процессъ анализируется болѣе подробно, то здѣсь предполагается не столько вообще психическій трудъ, а преимущественно трудъ умственный или интеллектуальный, какъ такой, который преимущественно обнаруживаетъ свою силу и значеніе въ процессѣ школьной работы, въ процессѣ интеллектуальнаго развитія. Намъ свое вниманіе главнымъ образомъ придется сосредоточить на умственной работѣ, какъ на такой работѣ, которая предполагаетъ, съ точки зрѣнія психологическаго анализа, дѣятельность по-преимуществу интеллектуальную, а съ точки зрѣнія анатоміи,-главнымъ образомъ, дѣятельность нашего мозга, какъ центральной нервной системы. На такое опредѣленіе важно обратить вниманіе съ самаго начала, потому, что если брать это понятіе „психическій трудъ" въ смыслѣ психическаго переживанія вообще, то, можетъ быть, такого рода толкованіе не совсѣмъ удобно съ педаго-

гической точки зрѣнія потому, что есть много психическихъ переживаній, гдѣ нѣтъ настоящей работы или труда. Но, если мы будемъ выдѣлять понятіе умственнаго, интеллектуальнаго труда, то, конечно, на первый планъ будетъ выдвигаться это своеобразное состояніе умственнаго, интеллектуальнаго напряженія, которое предполагаетъ извѣстную активную дѣятельность вниманія, затрагиваніе извѣстныхъ чувствъ и т.д. Однако, на первый планъ все-таки будетъ выдвигаться интеллектуальная или умственная работа, и если ей присущь эмоціональный элементъ, то онъ не является здѣсь основнымъ исчерпывающимъ, а если получается активность, то активность опредѣленнаго рода, которая не поглощается другими формами активности. Если мы будемъ понимать терминъ психической работы въ смыслѣ, главнымъ образомъ, умственнаго труда, умственной дѣятельности, то мы увидимъ, что въ основѣ этой дѣятельности имѣется также дѣятельность инстинктивная, какимъ можетъ быть физическій трудъ или физическая работа. Если физическій трудъ тѣсно связанъ съ процессомъ самосохраненія, то такая связь обнаруживается здѣсь въ связи съ анализомъ умственной работы, интеллектуальнаго труда. Дѣло въ томъ, что самый нашъ интеллектъ съ точки зрѣнія эволюціонной разсматривается какъ такой продуктъ въ развитіи психики, который возникъ также постепенно, въ связи съ процессомъ приспособленія, когда это развитіе интеллекта являлось необходимымъ для упроченія существованія человѣка, когда въ этомъ процессѣ борьбы за существованіе приходилось напрягать не только физическія, но и духовныя силы. Поэтому понятно, что болѣе элемен-

тарныя формы умственной дѣятельности носятъ какъ бы стихійный самопроизвольный характеръ, какой мы наблюдаемъ въ такихъ явленіяхъ, какъ чувство удивленія, изумленія, въ особенности чувство любопытства, любознательности, когда всѣ эти чувства пробуждаются въ связи съ интеллектуальной дѣятельностью и когда они въ своей основѣ встрѣчаются не только у человѣка, но и у животныхъ и когда у животныхъ эта связь съ инстинктомъ самосохраненія особенно ясна, Животныя должны оріентироваться на почвѣ этихъ чисто интеллектуальныхъ переживаній, при чемъ развитіе интеллектуальнаго чувства у животныхъ ограничивается этой какъ бы стихійной сферой, ихъ любопытство не переходитъ въ настоящее изумленіе и любознательность, будучи связано съ болѣе практическими потребностями, возникающими и обнаруживающимися въ связи съ процессомъ самосохраненія. Тоже самое въ извѣстной степени мы видимъ у человѣка, гдѣ первичные процессы также самопроизвольны, стихійны, они также обнаруживаются совершенно естественно въ цѣломъ рядѣ внѣшнихъ впечатлѣній, но затѣмъ у человѣка мы наблюдаемъ постепенное осложненіе въ процессѣ умственной дѣятельности, осложненіе въ самомъ ~~чувствѣ~~ развитія этой дѣятельности, въ ея постепенно увеличивающемся абстрактномъ характерѣ, когда утрачивается эта связь съ непосредственной полезностью, съ тѣми практическими нуждами, которыя здѣсь могутъ обнаруживаться. Значитъ, здѣсь есть нѣчто новое, нѣчто типичное для человѣка, благодаря чему человѣкъ неизмѣримо возвышается надъ всѣми другими живыми существами, но все-таки въ своей основѣ эта дѣятельность является въ извѣстномъ смыслѣ біологической,

когда еще нѣтъ рѣзкаго разграниченія между физическимъ и психическимъ интеллектуальнымъ трудомъ. Это разграниченіе устанавливается на извѣстной стадіи, когда элементъ интеллектуальный выдвигается на первый планъ, какъ бы заслоняя другія особенности психическихъ переживаній, а также ослабляя значеніе внѣшней мускульной дѣятельности, связанной съ физической работой. Эта умственная дѣятельность или интеллектуальная работа въ условіяхъ современной культурной жизни очень рано подчиняется извѣстному регулированію. Это регулированіе выражается въ томъ, что здѣсь преслѣдуются наиболѣе цѣнные объективные результаты труда, и, съ другой стороны, естественно стремленіе затратить меньшее количество интеллектуальныхъ силъ, чтобы получить большіе результаты. Съ этой точки зрѣнія весь процессъ обученія предполагаетъ упражненіе умственныхъ силъ, затрагиваніе различныхъ интеллектуальныхъ функцій въ цѣляхъ наибольшей объективной продуктивности. Такимъ образомъ, здѣсь передъ нами возникаетъ опредѣленная умственная работа, которая заключаетъ въ себѣ элементъ ясно поставленной цѣли, когда эта цѣль осуществляется при помощи соотвѣтственныхъ средствъ. Въ данномъ процессѣ, несомнѣнно, всегда важно имѣть въ виду количество той умственной силы, которая пускается въ оборотъ въ процессѣ работы для достиженія извѣстныхъ интеллектуальныхъ результатовъ. Здѣсь возможно всегда предположить извѣстный средній объемъ интеллектуальныхъ силъ или умственной энергіи, когда эта энергія естественно, черезъ извѣстный промежутокъ времени, истощается и въ связи съ этимъ получается за-

держка въ самой работѣ, и, слѣдовательно, меньшая продуктовность такого рода дѣятельности. Мы здѣсь встрѣчаемся съ тѣмъ явленіемъ, которое извѣстно подъ именемъ утомленія или усталости и съ которымъ, какъ всѣмъ хорошо извѣстно, приходится часто имѣть дѣло воспитателямъ и въ особенности учителямъ. Что касается этого явленія утомленія или усталости, то оно разсматривается какъ вполнѣ естественный процессъ, который наступаетъ, когда наблюдается упомянутое истощеніе или какъ бы израсходованіе интеллектуальной энергіи. Съ другой стороны, мы можемъ наблюдать наиболѣе яркія, сильныя формы этого явленія, когда оно возникаетъ передъ нами не какъ утомленіе или усталость, а какъ переутомленіе или перенапряженіе силъ. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ идетъ рѣчь о такомъ истощеніи умственной энергіи, которое предполагаетъ очень медленное возстановленіе, задержку въ дѣятельности, ослабленіе общей активности, ослабленіе, конечно, очень нежелательное съ точки зрѣнія педагогической и, въ особенности, гигіенической. Въ виду этого мы видимъ въ настоящее время стремленіе насколько возможно полнѣе и тщательнѣе изслѣдовать это явленіе утомленія или усталости, какъ явленіе, съ одной стороны, вполнѣ естественное и нормальное, а съ другой какъ нѣчто такое что можетъ повести къ нежелательнымъ результатамъ и послѣдствіямъ въ видѣ уже переутомленія. Что касается тѣхъ способовъ, при помощи которыхъ опредѣляется это явленіе умственной усталости или интеллектуальнаго утомленія, то прежде всего можно говорить о чисто субъективныхъ доказательствахъ этой усталости, о томъ, извѣстномъ каждому по личному

опыту чувствѣ - непріятномъ, тяжеломъ, которое получается въ результатѣ извѣстной дѣятельности, когда эта дѣятельность должна прекратиться, ослабѣть, когда трудно привести въ движеніе всю совокупность своихъ силъ для дальнѣйшей работы. Кромѣ такихъ чисто субъективныхъ показателей, здѣсь возможно изслѣдованіе болѣе объективное, именно физическое или физіологическое изслѣдованіе дѣятельности организма, когда констатируется въ организмѣ выдѣленіе извѣстныхъ веществъ, иногда ядовитыхъ, такъ называемыхъ птомаиновъ, когда все это свидѣтельствуетъ о томъ, что здѣсь какъ бы нарушена та правильность процесса, которая требуется для нормальнаго функціонированія организма. Но въ настоящее время, кромѣ этого давно извѣстнаго способа чисто субъективныхъ ощущеній и обыкновенныхъ методовъ физическаго и физіологическаго изслѣдованія, мы имѣемъ дѣло съ цѣлымъ рядомъ пріемовъ болѣе сложныхъ, предполагающихъ обращеніе къ экспериментамъ, когда передъ нами цѣлый рядъ инструментовъ, съ которыми оперируетъ современная экспериментальная физіологія или психо-физіологія. Мы здѣсь имѣемъ въ виду такъ называемые косвенные методы изслѣдованія усталости, когда это изслѣдованіе изучаетъ, прежде всего, физическія измѣненія въ организмѣ, въ связи съ явленіемъ умственнаго утомленія. Какъ извѣстно, существуетъ цѣлый рядъ инструментовъ, довольно простыхъ, можетъ быть многимъ извѣстныхъ, которые, впрочемъ, трудно уяснить себѣ, въ ихъ примѣненіи, безъ соотвѣтствующей демонстраціи. Сущность этихъ приборовъ заключается въ томъ, что каждый изъ нихъ изслѣдуетъ обыкновенно

какую-нибудь физіологическую или психо-физіологическую функцію, которая по-преимуществу затрагивается въ процессѣ умственной работы или на которую опирается эта умственная работа. Такъ, эстезіометръ, какъ показываетъ самое названіе представляетъ собою приборъ, который изслѣдуетъ степень чувствительности, въ связи съ усталостью Обыкновенно здѣсь разумѣется степень кожной чувствительности. Это изслѣдованіе производится такимъ образомъ, что этотъ приборъ, представляющій собою разновидность циркуля, прикладывается къ извѣстной части кожи, главнымъ образомъ кожи спины, и далѣе изслѣдуется, на какомъ разстояніи получается ощущеніе двойного прикосновенія. Такого рода изслѣдованія показали, что не всегда получается отъ одновременнаго прикосновенія двухъ ножекъ циркуля ощущеніе прикосновенія къ двумъ мѣстамъ кожи, а именно во многихъ случаяхъ испытуемый чувствуетъ, будто это прикосновеніе происходитъ въ одномъ мѣстѣ. Само собою понятно, что чѣмъ меньше разстояніе между этими ножками циркуля, тѣмъ труднѣе воспринимать это прикосновеніе, какъ прикосновеніе двухъ ножекъ и чѣмъ больше разстояніе между ножками, тѣмъ легче воспринимается это ощущеніе двойного прикосновенія. Изслѣдованіе при помощи прибора показало, что въ состояніи умственнаго утомленія наблюдается такое явленіе, что у испытуемаго по мѣрѣ усталости наблюдается постепенное увеличеніе этого промежутка при прикосновеніи ножекъ циркуля, т.е. слѣдовательно, если въ нормальномъ состояніи для ощущенія двойного прикосновенія требуется извѣстное пространство, напримѣръ 1/4 вер., то въ состояніи усталости это пространство постепен-

но увеличивается. Кожная чувствительность въ этомъ случаѣ ослабляется. Какая болѣе глубокая связь должна существовать между умственной работой и пониженіемъ чувствительности кожи, намъ трудно сказать, но эта связь существуетъ и она вскрывается при помощи именно эстезіометра. Что касается такого инструмента, какъ алгезіометръ, то какъ показываетъ само названіе, здѣсь идетъ рѣчь объ измѣреніи не только простой чувствительности, а чувствительности болевой, когда здѣсь предполагается явленіе легкаго и безвреднаго укола или прикосновенія какимъ-нибудь веществомъ, вызывающимъ болевое ощущеніе. Иногда мы видимъ ослабленіе этого ощущенія, а иногда совершенное прекращеніе по мѣрѣ развитія усталости и утомленія. Затѣмъ слѣдуютъ такіе приборы, какъ динамометръ, который состоитъ въ томъ, что мускульная сила измѣряется путемъ нажима или сжатія извѣстной пружины, когда опять таки сила обнаруживается въ большей степени у человѣка не уставшаго, чѣмъ уставшаго, когда процессъ усталости или утомленія, здѣсь опредѣляется въ зависимости отъ того, какъ все это отражается на показаніяхъ даннаго инструмента. Что касается эргографа, то при помощи этого инструмента испытывается сила опредѣленной части тѣла или пальцевъ руки, когда сила измѣряется путемъ многократнаго подниманія опредѣленной тяжести на извѣстную высоту и когда слѣдствіе этого явленія усталость обнаруживается въ связи съ частными упражненіями. Въ данномъ случаѣ идетъ рѣчь объ измѣреніи утомленія какого бы то ни было опредѣленнаго члена, общаго утомленія и, въ частности, умствен-

наго утомленія. Что касается такихъ приборовъ, какъ пневмографъ, примѣняемый для измѣренія дыханія, или сфигмографъ, опредѣляющій характеръ пульса, то я уже не буду говорить о нихъ, такъ какъ трудно дать полное представленіе о нихъ безъ соотвѣтствующихъ демонстрацій. Во всякомъ случай, передъ нами цѣлый рядъ методовъ, которые называются косвенными, потому что всѣ явленія умственной усталости опредѣляются здѣсь косвеннымъ путемъ, потому что прямо, повидимому, не вскрывается связь между умственной работой и явленіями чисто органическими - въ процессахъ мускульной дѣятельности, кровообращенія и т.д. Съ другой стороны, въ настоящее время экспериментальная психологія и экспериментальная педагогика пытаются указать цѣлый рядъ пріемовъ для опредѣленія явленій умственной усталости, которые болѣе непосредственно и прямо затрагиваютъ это состояніе, когда всѣ эти явленія усталости или утомленія выражаются въ ослабленіи или уменьшеніи самой умственной работы, въ ея задержкѣ, а иногда въ полномъ прекращеніи. Мы уже сравнительно давно, нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ, встрѣчаемъ такую попытку изслѣдовать умственное утомленіе, когда это изслѣдованіе производилось въ связи съ довольно напряженной умственной работой. Здѣсь можно назвать изслѣдованія, производившіяся еще въ концѣ 70-хъ г. проф. Сикорскимъ, который это явленіе умственной усталости пытался опредѣлить при помощи диктантовъ, требующихъ извѣстнаго напряженія. Такого рода работа производилась въ концѣ классныхъ занятій и сравнивалась съ результатами аналогичной работы, произведенной въ самомъ началѣ школьнаго дня. При тако-

го рода испытаніяхъ обнаруживалось очень большое количество ошибокъ въ зависимости только отъ усталости (особенно бросаются въ глаза ошибки въ видѣ непонятныхъ на первый взглядъ пропусковъ). Въ настоящее время мы видимъ большое разнообразіе пріемовъ въ этой области, когда сюда привлекаются различные методы, въ видѣ, напр., спеціально придуманныхъ задачъ, когда рѣшеніе этихъ задачъ, хотя и вполнѣ доступныхъ, требуетъ извѣстнаго умственнаго напряженія, иногда различно обнаруживающагося въ зависимости отъ того, въ какое время школьнаго дня все это производится. Такъ, мы видимъ попытки изслѣдованія этого явленія утомленія или усталости путемъ заучиванія спеціально придуманнаго матеріала. Сюда относится методъ сложенія, который придуманъ извѣстнымъ психіаторомъ Крепелиномъ. Для опредѣленія усталости дается упражненіе, повидимому очень легкое, простое сложеніе, постепенно увеличивающееся въ связи съ новыми слагаемыми; такимъ образомъ получается сумма, къ этой суммѣ прикладывается новое слагаемое и т.д. Работа въ сущности довольно легкая для лица, которое знакомо съ самыми элементарными ариѳметическими дѣйствіями. Однако обнаруживаются ошибки, только благодаря явленію утомленія, въ результатѣ такой легкой, но однообразной работы. Затѣмъ, можно назвать методъ Эбингауза, когда имѣется въ виду болѣе сложное, упражненіе, которое предполагаетъ соединеніе нѣсколькихъ пріемовъ и, между прочимъ такъ называемаго метода дополненія, когда дается для упражненія цѣлая фраза, иногда болѣе связная, иногда со словами вразбивку, гдѣ пропущены отдѣльныя слова или части слова, и испыту-

емый долженъ вставить пропущенное, для чего требуется извѣстное напряженіе вниманія. Мы часто наблюдаемъ здѣсь значительные пропуски, и иногда опять обнаруживается значительное различіе работы въ зависимости отъ того, при какихъ условіяхъ и въ какое время дня происходятъ эти занятія: въ одно время дня работа идетъ хорошо и быстро, въ другое получается большое замедленіе, и все это можетъ констатировать фактъ утомленія. Я не буду задерживать вашего вниманія на другихъ пріемахъ,- со всѣми ними вы можете познакомиться изъ „Лекцій по экспериментальной педагогикѣ" Меймана, въ новомъ изданіи, которое теперь выходитъ на русскомъ языкѣ. Я хочу сказать, что всѣ такого рода изслѣдованія имѣютъ для насъ только косвенное значеніе въ смыслѣ полной достовѣрности, поскольку здѣсь наблюдается затрагиваніе опредѣленныхъ функцій, будетъ ли это дѣятельность вниманія, памяти, и т.д. Все это можетъ свидѣтельствовать объ утомленіи общемъ, физическомъ, иногда спеціально умственномъ, но во всякомъ случаѣ эти методы не затрагиваютъ явленія во всемъ объемѣ, въ его цѣломъ, когда передъ нами цѣлый рядъ чисто физическихъ и физіологическихъ процессовъ, когда передъ нами своеобразная психическая дѣятельность, въ частности дѣятельность интеллектуальная, которая только съ извѣстной стороны вскрывается передъ нами не обнаруживаясь во всей своей непосредственной цѣльности и связности. Съ этой точки зрѣнія можно сказать, что всѣ эти пріемы могутъ имѣть большое теоретическое и, въ извѣстной степени, практическое значеніе, но едва ли ихъ всегда можно примѣнять въ практикѣ обычнаго школьнаго обученія, когда здѣсь часто бо-

лѣе рѣзкіе признаки, въ связи результатами работы, могутъ уже обнаружить, что утомленіе есть, что оно наступило и что необходимъ отдыхъ въ работѣ. Съ точки зрѣнія обще-педагогической важно установить общій принципъ, что эта работа не должна переходить за извѣстный предѣлъ, должна смѣняться отдыхомъ, и, конечно, въ этомъ случаѣ явленіе утомленія или усталости вполнѣ естественно, будучи послѣ достаточнаго отдыха смѣняемо новой продуктивной работой. Гораздо важнѣе явленіе переутомленія, явленіе перенапряженія, когда это явленіе усталости дѣлается относительно хроническимъ и когда здѣсь уже требуется болѣе энергическое, иногда чисто медицинское воздѣйствіе на дѣтскій организмъ для того, чтобы привести его въ норму. Съ точки зрѣнія раціональной педагогики важно не столько возстановленіе этихъ силъ, сколько, наоборотъ, устраненіе самаго явленія въ начальной стадіи, такъ сказать недохожденіе до него, недопусканіе его, что, конечно, предполагаетъ сообразованіе съ общими принципами школьной гигіены, когда нужно заранѣе опредѣлить то количество работы, которое можетъ выполнить дѣтскій организмъ на извѣстной стадіи развитія. Этотъ вопросъ является въ высшей степени важнымъ и теоретически и практически, когда, особенно въ дѣтствѣ, мы должны установить среднюю норму, подходящую для каждаго учащагося извѣстнаго возраста, хотя нахожденіе этой нормы представляетъ значительное затрудненіе съ чисто теоретической стороны. До сихъ поръ этотъ вопросъ окончательно едва ли можетъ считаться рѣшеннымъ - мы разумѣемъ вопросъ о томъ, какое количество умственной работы можетъ быть

выполнено учащимся извѣстнаго возраста. Конкретнѣе этотъ вопросъ можетъ быть поставленъ такъ: какое количество часовъ можно посвящать умственной работѣ, чтобы эта работа не вызывала переутомленія или перенапряженія, а сопровождалась только усталостью въ такой формѣ, чтобы эта усталость легко могла быть устраняема. Какъ мы увидимъ, этотъ вопросъ рѣшается различно въ отношеніи возраста и, главнымъ образомъ, различно въ связи съ различіемъ самой умственной работы, ея качества, когда въ зависимости отъ этого требуется соотвѣтственное напряженіе умственныхъ силъ. Краткія замѣчанія объ этомъ я сдѣлаю въ слѣдующей лекціи, а затѣмъ также коснусь такого явленія въ области умственной работы, которое извѣстно подъ именемъ лѣни и которое получаетъ часто неправильное освѣщеніе въ связи съ тѣмъ, что подъ этимъ названіемъ часто понимаютъ далеко не однородныя состоянія.

Передъ нами уже выступили нѣкоторые важные вопросы, которые связаны съ опредѣленіемъ общаго количества умственной энергіи, которая можетъ быть затрачена учащимся. Здѣсь прежде всего возникаетъ вопросъ о количествѣ умственной работы въ теченіе дня, о томъ количествѣ, которое не нарушало бы естественнаго размѣра ученической силы. При современномъ состояніи трудно указать какой-либо точный предѣлъ труда, какую-либо норму или строго опредѣленную цифру, именно въ виду того, что много зависитъ отъ качества самой работы, отъ степени напряженія, которое требуется для выполненія, отъ интереса, который

связанъ съ самой сущностью усвоенныхъ знаній. Безспорно, что современная педагогика стремится къ тому, чтобы не напрягать чрезмѣрно силъ учащихся въ раннемъ дошкольномъ возрастѣ. Въ этомъ возрастѣ не только можетъ быть, но и должна быть извѣстная умственная работа, и не только совершенно самопроизвольная и стихійная, но и въ извѣстномъ смыслѣ и урегулированная, строго опредѣленная. Само собою понятно, что всѣ усилія воспитателя и учителя должны быть направлены къ тому, чтобы не получилось нежелательнаго вида утомленія или усталости, а все это являлось чѣмъ то естественнымъ и скоро преходящимъ. Здѣсь можно говорить о такомъ количествѣ работы, какъ, напр., 3-4 часа, а можетъ быть и больше, поскольку эта работа распредѣляется по различнымъ часамъ дня; во всякомъ случаѣ имѣетъ значеніе не столько это общее количество, сколько всѣ условія, при которыхъ выполняется эта работа. Несомнѣнно здѣсь играетъ большую роль именно то обстоятельство, какое количество времени уходитъ на эту работу, какъ на непрерывную дѣятельность, когда послѣ этого долженъ наступить перерывъ въ работѣ, который можетъ повторяться или черезъ очень короткое время, или черезъ болѣе значительный промежутокъ. Мы имѣемъ здѣсь дѣло съ тѣмъ, что обыкновенно называется уроками въ школьныхъ занятіяхъ, когда продолжительность урока опредѣляется различно; такъ, напр., для дѣтей младшаго возраста можно говорить о 15 - 20 минутахъ; иногда можно это количество времени повышать до получаса и нѣсколько больше, но окончательное опредѣленіе времени затрудняется тѣмъ, что многое будетъ зависѣть отъ ха-

рактера занятій въ это короткое время, отъ степени напряженія, отъ затрагиванія чувства, отъ того общаго напряженія, которое переживается во время этой дѣятельности, такъ что здѣсь какого либо категорическаго утвержденія достигнуть трудно. Безспорно однако, что здѣсь нужно стремиться къ тому, чтобы напряженіе не вело къ перенапряженію, чтобы это сосредоточеніе вниманія не вызывало нежелательной усталости, переутомленія. Съ другой стороны, когда мы перейдемъ къ дѣтямъ болѣе старшаго возраста, здѣсь возможно расширеніе этого промежутка времени, но опять таки едва ли мы можемъ здѣсь назначить время слишкомъ значительное, говорить о непрерывной часовой работѣ, которая требуетъ неустаннаго напряженія. Если мы на практикѣ и видимъ осуществленіе всего этого, то въ дѣйствительности въ классной работѣ не наблюдается такого общаго напряженія; бываютъ колебанія вниманія, совершенно естественныя, иногда отвлеченіе совсѣмъ въ другую сторону. Но если предполагать болѣе непрерывную работу и связанное съ нею напряженіе, то здѣсь важно стремиться къ тому, чтобы этотъ періодъ времени не былъ слишкомъ длиненъ, чтобы онъ не доходилъ до часа, а былъ короче. Въ связи съ этимъ естественно необходимъ извѣстный отдыхъ, перерывъ въ занятіяхъ, для того, чтобы получился приливъ энергіи къ послѣдующей работѣ. Здѣсь можно спеціально не останавливаться на вопросѣ о количествѣ времени для этого перерыва, поскольку, конечно, предполагается необходимость извѣстнаго времени для отдыха, для того, чтобы ослабло то напряженіе, которое было ранѣе, и могла бы начаться новая умственная работа. Что этотъ

перерывъ необходимъ, то это ясно само собою. Его болѣе точное количественное опредѣленіе. опять-таки зависитъ отъ того, какъ осуществляется этотъ отдыхъ, въ чемъ онъ состоитъ и т.т. Можетъ показаться, что промежутки особенно длинные являются нежелательными, потому что они какъ бы ослабляютъ самую работу въ ея цѣломъ, какъ бы окончательно разсѣиваютъ то напряженіе, которое создалось и которое является цѣннымъ для болѣе прочнаго усвоенія. Съ другой стороны послѣ этого перерыва вновь начатая работа можетъ итти и вполнѣ успѣшно, такъ какъ нарушенная связь можетъ скоро возстановиться, а увеличившаяся энергія можетъ повести къ большей активности и связанной съ ней продуктивности. Здѣсь можетъ возникнуть другой вопросъ, который опять связанъ съ оцѣнкой этого явленія труда или работы, съ расходованіемъ умственной энергіи: это работоспособность учащагося въ различное время дня, напримѣръ, утромъ, среди дня и вечеромъ. Для освѣщенія этого вопроса въ современной педагогикѣ имѣется цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя показали, болѣе или менѣе точно, что несомнѣнно въ первую половину дня работоспособность обнаруживается въ гораздо большей степени, въ связи съ общей энергіей, съ общимъ подъемомъ силъ, который наблюдается вскорѣ послѣ сна. Въ то же время было указано на то, что наиболѣе продуктивная работа падаетъ не на самые первые часы занятій, а на средніе, потому что въ первые часы иногда еще не въ достаточной степени приводится въ движеніе весь запасъ умственной энергіи, который обнаруживается уже нѣсколько позднѣе: за этимъ полнымъ обнаруженіемъ энергіи слѣдуетъ есте-

ственное явленіе усталости, которая наблюдается въ послѣдніе часы занятій. Но эти изслѣдованія въ отдѣльныхъ случаяхъ приводили къ парадоксальнымъ результатамъ - иногда наблюдалось увеличеніе умственной продуктивности даже въ часы послѣ-обѣденные и вечерніе, что, повидимому, не находится въ соотвѣтствіи съ общимъ распредѣленіемъ физической и умственной энергіи. Но этотъ фактъ можетъ объясняться частично тѣмъ, что благодаря отдыху среди дня могутъ возстановиться нѣсколько ослабѣвшія въ работѣ силы. Все будетъ зависѣть отъ того, въ какой формѣ осуществлялся этотъ отдыхъ. Если онъ былъ посвященъ различнаго рода упражненіямъ, въ связи съ затратой физической энергіи, то онъ долженъ вазвать соотвѣтствующую усталость;если онъ былъ использованъ какъ полный отдыхъ, покой и наиболѣе полное возстановленіе силъ, то, конечно, могутъ наблюдаться упомянутые положительные результаты. Для насъ кажется безспорнымъ и то положеніе, что это распредѣленіе занятій находится въ тѣсной связи съ общимъ состояніемъ здоровья, роста организма и т.п. и потому трудно установить какую либо схему или норму, которая никоимъ образомъ не подвергалась бы пересмотру въ связи съ дальнѣйшимъ изслѣдованіемъ процесса развитія, колебанія физической и психической энергіи, которыя наблюдаются въ различныхъ возрастахъ. Я не буду больше останавливать вашего вниманія на вопросахъ, которые въ настоящее время рѣшаются эмпирически, т.е. такимъ путемъ, что самый опытъ даетъ извѣстный матеріалъ для рѣшенія того, какъ долженъ быть продолжителенъ урокъ въ извѣстномъ возрастѣ, какіе должны быть промежутки и чѣмъ они

должны быть заполнены, какъ должны быть распредѣлены занятія въ теченіе дня и т.п. Приводить какія-либо точныя цифры, которыя должны быть всѣми приняты какъ безспорныя, при современномъ состояніи нашихъ знаній нѣтъ возможности. Я уже не говорю о томъ, что при наиболѣе окончательномъ рѣшеніи играетъ большую роль вся совокупность обстоятельствъ, при которыхъ происходятъ занятія, когда имѣется въ виду степень интереса и въ связи съ этимъ роль дѣятельности вниманія, когда здѣсь предполагается и цѣлесообразность методовъ преподаванія, когда играетъ большую роль личность учителя, такъ что въ связи со всѣми этими обстоятельствами можно говорить въ болѣе категорической формѣ о цѣлесообразности тѣхъ или иныхъ схемъ въ процессѣ конкретнаго осуществленія педагогической работы. Этимъ я и закончу свои краткія замѣчанія объ умственномъ трудѣ, поскольку мнѣ приходится выяснять общую природу этого явленія, тѣсную связь его съ физической организаціей и цѣлый рядъ чисто практическихъ результатовъ, которые вытекаютъ изъ этой работы.

Въ заключеніе я долженъ сказать нѣсколько словъ о томъ отрицательномъ явленіи, которое связано съ этимъ процессомъ работы или труда и которое, повидимому чаще всего наблюдается въ дѣтскомъ возрастѣ, называясь лѣнью или лѣнностью. Это понятіе прилагается къ характеристикѣ отрицательныхъ формъ активности не только у ребенка, но и у взрослыхъ. Подъ лѣнью подразумѣвается, какъ всѣмъ хорошо извѣстно, чрезмѣрно слабая форма активности или даже отсутствіе ея. Нѣдней, когда въ связи со всѣмъ этимъ отсутствуетъ и необходимая продуктивность и смыс-

лѣ объективныхъ результатовъ работы. Въ этомъ смыслѣ лѣнь представляетъ очень нежелательное явленіе въ человѣческой жизни вообще и въ процессѣ дѣтскаго развитія въ особенности. Въ то же время мы знаемъ, что далеко не всегда это явленіе достаточно и углубленно объясняется въ своихъ причинахъ, когда нерѣдко въ одну кучу сваливаются процессы и состоянія довольно разнообразные, обязанные своимъ происхожденіемъ различнымъ причинамъ и требующіе соотвѣтственныхъ мѣръ для своего устраненія. Если разсматривать явленіе лѣни въ отношеніи процесса развитія, если далѣе, анализировать это состояніе, какъ оно наблюдается у дѣтей, то я думаю, что прежде всего нужно оцѣнивать это явленіе какъ состояніе временное, преходящее, легко устраняющееся въ связи съ тѣми или другими обстоятельствами, и, конечно, очень нежелательное съ педагогической точки зрѣнія. Съ другой стороны, мы увидимъ, что можно разсматривать это состояніе какъ болѣе или менѣе хроническое, устойчивое, которое требуетъ и соотвѣтственныхъ, болѣе серьезныхъ и напряженныхъ мѣръ для борьбы съ собою. Обыкновенно подъ лѣнью въ педагогическомъ обиходѣ разумѣется отсутствіе необходимой активности въ процессѣ школьныхъ занятій, которыя считаются цѣнными съ точки зрѣнія воспитателя или учителя и которыя однако не вызываютъ въ достаточной степени серьезнаго отношенія со стороны самого воспитывающагося или учащагося. Здѣсь, прежде всего, нужно имѣть въ виду, что такого рода состояніе можетъ наблюдаться въ смыслѣ недостатка активности въ опредѣленныхъ и иногда спеціальныхъ занятіяхъ, когда имѣется въ виду лѣнь въ отношеніи одного предмета, опредѣлен-

наго типа занятій и т.д., когда этотъ предметъ, не вызываетъ того напряженія энергіи, которое желательно съ педагогической точки зрѣнія и которое требуется для болѣе полнаго и глубокаго усвоенія предмета. Что касается причинъ этого явленія, то онѣ могутъ быть разнообразны. Во многихъ случаяхъ мы можемъ говорить объ усталости, особенно если она носитъ болѣе хроническій характеръ, или просто объ отсутствіи вниманія или интереса къ опредѣленному предмету, причемъ можетъ быть ярко выраженъ интересъ въ отношеніи другихъ предметовъ занятій. Такое явленіе мы наблюдаемъ очень часто, когда ученикъ лѣнится въ отношеніи одного предмета и обнаруживаетъ большую активность и энергію въ отношеніи другихъ предметовъ или въ отношеніи какихъ-нибудь другихъ типовъ дѣятельности. Мы можемъ встрѣтить нерѣдко и такой случай, что эта лѣнь обнаруживается въ отношеніи всѣхъ предметовъ школьнаго обученія, въ отношеніи всего, что преподается въ школѣ, и въ то же время въ отношеніи того, что находится внѣ школы, всего, что связано съ другими интересами и симпатіями учащагося, можетъ обнаружиться очень большое напряженіе энергіи, свидѣтельствуя о существованіи значительнаго упроченія другихъ интересовъ. Съ точки зрѣнія воспитателя или учителя важно проанализировать состояніе лѣни, именно - есть ли лѣнь въ отношеніи одного предмета или, можетъ быть, всѣхъ предметовъ школьнаго обученія, или же эта лѣнь является состояніемъ болѣе общимъ, свидѣтельствующимъ о недостаткѣ активности вообще. Если мы будемъ имѣть въ виду отсутствіе интереса въ отношеніи опредѣленнаго предмета, или, можетъ быть, даже пред-

метовъ школьнаго обученія вообще, то само собою понятно, что задача воспитателя и педагога заключается въ томъ, чтобы возбудить интересъ, укрѣпить его, связать то, что является предметомъ преподаванія, съ тѣмъ, что можно считать наличнымъ содержаніемъ дѣтской психики, что составляетъ наибольшую притягательность для ученика. Все это требуетъ большого искусства воспитателя или учителя, часто связано съ ненормальнымъ строемъ самой школьной программы, куда вводятся такіе предметы, которые трудно связать съ дѣтскими интересами. Во всякомъ случаѣ борьба съ этимъ явленіемъ едва ли можетъ имѣть въ виду что либо другое, кромѣ установленія этой связи, возбужденія интереса, затрагиванія чувства и укрѣпленія его; если это не будетъ достигнуто, то едва ли какими нибудь чисто внѣшними мѣрами можно возбудить настоящую активность. Очень часто можно достигнуть положительныхъ результатовъ на почвѣ послѣдовательныхъ попытокъ, при помощи которыхъ вполнѣ возможно установить желательную связь. Такимъ образомъ, важно устранить всю совокупность причинъ, которыя вызываютъ отсутствіе интереса къ опредѣленнымъ предметамъ или къ школѣ вообще въ связи съ несовершенствомъ методовъ преподаванія, въ связи съ индиферентнымъ отношеніемъ учителя и другими подобными причинами. Но можно лѣнь принимать и иначе, предполагая здѣсь недостатокъ активности вообще, когда этотъ недостатокъ можетъ имѣть какой-то болѣе глубокій характеръ, иногда можетъ быть связанъ съ какимъ нибудь прирожденнымъ дефектомъ. Дѣло въ томъ, что активность, какъ самопроизвольная естественная дѣятельность, оказывается

неотъемлимой принадлежностью дѣтской природы, когда здоровый ребенокъ по самой своей природѣ активенъ, даже импульсивенъ, когда влеченіе къ дѣятельности составляетъ сущность его натуры и когда недостатокъ активности, въ видѣ неподвижности, полнаго бездѣйствія и пассивности, долженъ имѣть подъ собою какую-нибудь патологическую причину. Съ этой точки зрѣнія здѣсь желательно медицинское изслѣдованіе и употребленіе соотвѣтственныхъ мѣръ для общаго укрѣпленія организма, для приведенія этого организма въ дѣйствіе вообще, когда предполагается сначала проявленіе мускульной работы, впослѣдствіи же приведенный въ движеніе организмъ уже можетъ расходовать не только физическую, но и психическую энергію, создавая соотвѣтственные духовные продукты. Во всякомъ случаѣ, если такое явленіе лѣни и наблюдается, то оно встрѣчается сравнительно рѣдко, и съ устраненіемъ патологическихъ причинъ обнаруживается необходимая степень активности которая можетъ быть утилизирована и въ чисто педагогическихъ цѣляхъ. Но можно говорить, повидимому, и о хроническомъ состояніи лѣни, которое наблюдается въ связи съ попытками работы, но работы неудавшейся, не приводящей къ извѣстнымъ результатамъ, когда мы видимъ недостатокъ устойчивости въ самой дѣятельности, переутомленіе вниманія, невозможность сосредоточиться на чемъ нибудь одномъ, когда такого рода явленія встрѣчаются чаще всего у дѣтей, воспитавшихся въ очень привилегированныхъ, внѣшне благопріятныхъ условіяхъ, когда съ этой точки зрѣнія здѣсь предполагается не только удовлетвореніе всѣхъ стремленій и побужденій но имѣется въ виду предва-

реніе, предвосхищеніе многихъ желаній ребенка, когда всѣ эти желанія осуществляются безъ достаточныхъ усилій, и затраты умственной и физической энергіи. На этой почвѣ также можетъ развиться лѣнь, какъ такое состояніе, которое не свидѣтельствуетъ о недостаткѣ природной активности, но которое показываетъ, что эта активность не обнаружена и не закрѣплена въ организмѣ, потому что не употреблялось достаточныхъ усилій для этого закрѣпленія. Энергія не расходовалась какъ слѣдуетъ, не упражнялась, - не наблюдалось непосредственныхъ продуктовъ творчества, и все это содѣйствовало созданію пассивнаго характера, теряющагося передъ сколько-нибудь значительнымъ препятствіемъ, когда ребенку непріятно сдѣлать извѣстныя усилія, совершить извѣстный актъ. Въ виду этого очень важно, чтобы педагогъ обращалъ вниманіе на раннее проявленіе дѣтской энергіи, на необходимость ея обнаруженія и затраты, поскольку это возможно въ связи съ элементарными формами самостоятельной дѣятельности. Въ этомъ случаѣ извѣстное напряженіе, доступное для соотвѣтственнаго возраста, оказывается совершенно необходимымъ и должно быть не только неподавляемо, но и поощряемо. Такое отношеніе, повидимому вноситъ элементъ принудительности, какъ бы дозволяя какое то насиліе надъ дѣтской природой, но извѣстное усиліе и напряженіе оказываются совершенно необходимыми, поскольку они содѣйствуютъ выраженію активности въ той или другой формѣ. Такого рода закрѣпленіе является въ высшей степени важнымъ и цѣннымъ и въ цѣляхъ дальнѣйшаго развитія, въ цѣляхъ созданія характера, безъ чего немыслимы никакіе серьезные объективные результа-

ты безъ предварительнаго напряженія, безъ затраченныхъ усилій, безъ побѣжденныхъ трудностей. Въ этомъ естественномъ процессѣ усилій и напряженій мы имѣемъ дѣло не съ безцѣльнымъ расходованіемъ энергіи, а наоборотъ, съ ея увеличеніемъ и упроченіемъ, когда вся эта энергія какъ бы возвращается въ самый организмъ не только въ видѣ прежняго капитала, но и съ нѣкоторыми процентами. Этимъ я и закончу свои краткія замѣчанія о различныхъ видахъ дѣтской активности и въ своихъ ближайшихъ чтеніяхъ я долженъ остановить ваше вниманіе на анализѣ типичныхъ формъ интеллектуальной активности, поскольку съ ними приходится постоянно имѣть дѣло въ процессѣ умственнаго развитія, въ особенности въ условіяхъ школьной жизни.

АНАЛИЗЪ ПРОЦЕССА ВОСПРОИЗВЕДЕНІЯ. РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ АССОЦІАЦІЙ. ПАМЯТЬ ВЪ ЕЯ РАЗЛИЧНЫХЪ ПРОЯВЛЕНІЯХЪ. РОСТЪ И РАЗВИТІЕ ПАМЯТИ. ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ ИЗЪ АНАЛИЗА ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ПАМЯТИ.

Я долженъ обратиться теперь къ характеристикѣ той сферы нашей душевной жизни, которую я временно опустилъ, отступая въ этомъ смыслѣ отъ обычнаго порядка изложенія. Я разумѣю интеллектуальную сферу. Въ началѣ своего курса я говорилъ относительно болѣе элементарныхъ проявленій въ этой области, именно - относительно ощущеній, воспріятій, указывая на цѣлый рядъ выводовъ изъ этого анализа для педагогическихъ цѣлей. Теперь же я долженъ перейти къ характеристикѣ тѣхъ продуктовъ умственной жизни, которые извѣстны подъ именемъ предоставленій, и

которые конкретно обнаруживаются въ дѣятельности памяти и воображенія. Что касается самого понятія представленій, то здѣсь предполагается, согласно обычному взгляду, умственный образъ предмета, который является какъ бы умственнымъ отпечаткомъ ощущеній и воспріятій. Согласно такому опредѣленію, здѣсь предполагается возникновеніе этихъ образовъ независимо отъ извѣстныхъ ощущеній и воспріятій въ данный моментъ, т.е. въ отсутствіи тѣхъ или другихъ раздраженій, и въ то же время допускается, что въ основѣ этихъ образовъ лежатъ какія-нибудь предшествующія ощущенія, или воспріятія. И, съ этой точки зрѣнія, представленія, конечно, отличаются гораздо меньшей живостью и ясностью, чѣмъ непосредственныя ощущенія, воспріятія, которыя предполагаютъ всегда наличность извѣстнаго раздраженія. Правда, иногда мы имѣемъ такіе случаи, когда эти образы достигаютъ живости ощущеній, или воспріятій, хотя на самомъ дѣлѣ внѣшнихъ возбудителей здѣсь нѣтъ; такія состоянія, какъ извѣстно, называются галлюцинаціями. Они объясняются въ своемъ происхожденіи тѣмъ, что въ этомъ случаѣ въ нашемъ мозгу, подъ вліяніемъ извѣстныхъ патологическихъ процессовъ, затрагиваются тѣ центры, которые затрагивались въ болѣе сильной степени при самомъ воспріятіи, и, благодаря этому, получается большая яркость или живость представленій, которыя замѣняютъ собою конкретныя воспріятія, возникающія обычно при наличности извѣстныхъ возбудителей. Изъ этого обычнаго пониманія природы представленій можно видѣть, что представленіе является прежде всего интеллектуальнымъ процессомъ, извѣстнымъ познавательнымъ

элементомъ, благодаря которому мы возстанавливаемъ образъ предмета съ точки зрѣнія его опредѣленныхъ свойствъ, или качествъ. Но это не значитъ, что представленіе есть процессъ только интеллектуальный, безъ всякой примѣси эмоціональныхъ или волевыхъ элементовъ. Такого рода изображеніе было бы очень односторонним, и во всякомъ случаѣ, мы видимъ тѣсную связь нашихъ представленій съ активностью и эмоціональной жизнью. Такъ, многія представленія окрашены извѣстнымъ эмоціональнымъ колоритомъ и сопровождаются нѣкоторымъ элементомъ чувства, который и не позволяетъ считать ихъ только холодными интеллектуальными переживаніями. Иногда представленія и возникаютъ на чисто эмоціональной основѣ, которая является въ данномъ случаѣ фономъ для этихъ интеллектуальныхъ процессовъ. Что же касается элемента активности, движенія, то этотъ элементъ въ жизни представленій особенно подчеркивается въ новой или новѣйшей психологіи. Этотъ элементъ моторности объясняется тѣмъ, что въ тѣхъ ощущеніяхъ или воспріятіяхъ, отпечаткомъ которыхъ являются представленія, несомнѣнно былъ элементъ движенія, иногда очень замѣтный, и этотъ элементъ и воспроизводится здѣсь уже въ процессѣ образованія и возникновенія представленій. Такъ, если мы возьмемъ процессъ зрительныхъ ощущеній и воспріятій, то здѣсь несомнѣнно есть элементъ движенія въ связи съ дѣятельностью опредѣленныхъ мускуловъ глазъ, которую мы наблюдаемъ въ процессѣ самого зрительнаго воспріятія. То же самое можно сказать и относительно ощущеній слуховыхъ, когда здѣсь предполагаются извѣстныя движенія, напр., движенія шеи, въ связи съ поворачиваніемъ голо-

вы; иногда здѣсь имѣетъ мѣсто даже движеніе ушной раковины; у человѣка, правда, это движеніе наблюдается только въ рѣдкихъ случаяхъ, но оно встрѣчается у многихъ высшихъ животныхъ. Затѣмъ, если мы возьмемъ ощущенія вкусовыя, то здѣсь опять, несмотря на то, что органомъ являются опредѣленная поверхность языка, имѣютъ мѣсто извѣстныя движенія самого языка, челюстей, щекъ, глотки и т.д. То же самое можно сказать объ обонятельныхъ ощущеніяхъ; когда здѣсь предполагается движеніе ноздрей и т.д. Затѣмъ, что касается ощущеній осязательныхъ, то здѣсь роль двигательнаго элемента особенно замѣтна, такъ какъ здѣсь мы имѣемъ въ виду воспріятія на почвѣ извѣстнаго органа - кожи, часто въ связи съ мышцами, воспріятія, которыя предполагаютъ движеніе органовъ нашего тѣла - рукъ, ногъ, пальцевъ рукъ или вообще периферическихъ частей нашего тѣла. Все это указываетъ, что въ процессѣ воспріятія элементу моторности принадлежитъ большое значеніе, и это обстоятельство въ свою очередь отзывается на характерѣ самихъ представленіи, когда въ самихъ представленіяхъ этотъ элементъ оживаетъ и когда извѣстныя представленія, благодаря этому, стремятся выразиться въ извѣстныхъ движеніяхъ. Этимъ объясняются такіе факты, что при извѣстныхъ представленіяхъ, напр., при представленіяхъ зрительныхъ, мы можемъ наблюдать и извѣстное движеніе, т.е. движеніе глаза; при слуховыхъ представленіяхъ, мы можемъ наблюдать у себя движенія, которыя соотвѣтствуютъ явленію прислушиванія и т.д. То же самое можно сказать о вкусовыхъ представленіяхъ, когда здѣсь мысль о вкусовомъ веществѣ можетъ вызывать за собою глотательныя или другія

движенія, связанныя съ вкусовыми воспріятіями. То же самое приложимо и къ обоянію, когда одна мысль о запахѣ можетъ вызывать движеніе ноздрей. Еще болѣе можно сказать это объ осязательныхъ ощущеніяхъ, когда здѣсь мысль объ извѣстномъ предметѣ дѣйствуетъ на насъ именно въ направленіи осязательныхъ воспріятій, можетъ возбуждать извѣстное движеніе въ пальцахъ рукъ или въ другой части организма, въ той части, которая была затронута въ процессѣ воспріятія. Вотъ этотъ элементъ моторности необходимо отмѣтить и въ виду того, что здѣсь мы можемъ констатировать извѣстную связь нашихъ представленій съ нашей волей, нашей активностью, правда, элементарнаго характера. Это обстоятельство имѣетъ большое значеніе и съ точки зрѣнія педагогической, именно при воспитаніи этого рода активности, какъ мнѣ уже приходилось говорить объ этомъ, когда я характеризовалъ болѣе элементарныя проявленія воли; я разумѣю такъ называемыя идеомоторныя движенія, т.е. такія движенія, которыя возникаютъ сразу, непосредственно вслѣдъ за извѣстнымъ представленіемъ. Этимъ именно могутъ объясняться многія явленія въ дѣтской жизни - своеобразная непосѣдливость, импульсивность, когда предполагается извѣстное непосредственное воплощеніе тѣхъ или другихъ представленій. Но затѣмъ постепенно, по мѣрѣ развитія ребенка, вырабатывается извѣстная задерживающая дѣятельность, которая помогаетъ сдерживать многія изъ этихъ движеній, помогаетъ производить выборъ между ними и отдавать предпочтеніе тѣмъ мотивамъ, которые являются наиболѣе цѣнными уже по какимъ нибудь соображеніямъ, напр., этическимъ и т.д.

Этимъ я и заканчиваю свои краткія замѣчанія о самой приро дѣ представленій, въ ихъ психической основѣ, поскольку здѣсь передъ нами вскрывается сложность этого рода дѣятельности, которую трудно представить, какъ дѣятельность только интеллектуальную. Затѣмъ я долженъ остановиться на краткой характеристикѣ основныхъ законовъ въ жизни представленій, поскольку эти законы вскрываются передъ нами въ явленіяхъ воспроизведенія представленій. Я скажу объ этомъ въ самыхъ краткихъ чертахъ. Я имѣю въ виду обычное представленіе о законахъ ассоціацій, причемъ здѣсь важно отмѣтить нѣкоторыя особенности этихъ законовъ, которыя не всегда ясно указываются. Дѣло въ томъ, что когда рѣчь идетъ объ ассоціаціяхъ, то говорятъ только объ ассоціаціяхъ представленій, и предполагаютъ, что здѣсь есть связь только между интеллектуальными процессами, а между тѣмъ на самомъ дѣлѣ здѣсь затрагиваются и другіе болѣе глубокіе, болѣе органическіе процессы. Такимъ образомъ, терминъ „ассоціація" нужно понимать въ болѣе широкомъ смыслѣ и предполагать, что здѣсь идетъ рѣчь именно о своеобразныхъ соединеніяхъ, своеобразномъ воспроизведеніи не только представленій, но и чувствъ и извѣстныхъ дѣйствій, и поэтому и до нашего времени, можетъ быть, является правильной та формулировка закона ассоціацій, которую мы встрѣчаемъ у извѣстнаго англійскаго психолога Бэна. Этотъ послѣдній формулируетъ этотъ законъ въ примѣненіи къ двумъ основнымъ типамъ ассоціаціи: по смежности и по сходству. Первый изъ этихъ законовъ Бэнъ опредѣляетъ такимъ образомъ, что имъ обозначается способъ воспроизведенія не представленій только, но и чувствъ

и дѣйствій, ощущеній и воспріятій, когда здѣсь воспроизведеніе совершается въ формѣ совмѣстности или послѣдовательности, когда здѣсь какъ бы стремятся быть воспроизведенными такіе процессы, которые были восприняты или въ одно время или въ порядкѣ послѣдовательности. Это относится къ законамъ ассоціаціи по смежности, что же касается другого закона ассоціацій - ассоціацій по сходству, то здѣсь предполагается особенность нашей духовной жизни, въ силу которой въ извѣстные моменты воспроизводятся не только представленія, но и извѣстныя дѣйствія, извѣстныя чувства, извѣстныя ощущенія, такія, которыя являются сходными въ какомъ либо отношеніи съ тѣми, которыя наблюдаются въ данный моментъ. Значитъ, здѣсь подчеркивается элементъ сходства въ отношеніи самыхъ разнообразныхъ душевныхъ состояній. Я не буду теперь задерживать вашего вниманія на теоретическихъ вопросахъ, которые могутъ подняться здѣсь въ связи съ біологической или физіологической основой этой ассоціаціи, когда здѣсь предполагается существованіе особыхъ чисто физіологическихъ связей, такъ называемыхъ путей въ нашемъ мозгу, когда изслѣдователи стараются здѣсь указать опредѣленныя біологическія основы или опредѣленный анатомо-физіологическій субстратъ для этого явленія. Съ точки зрѣнія современной науки возможно сдѣлать это допущеніе, хотя нельзя сказать, что мы можемъ указать въ нашемъ мозгу опредѣленные пути, точно отграниченные элементы, которые являются какъ бы субстратомъ этой психической дѣятельности, потому что такая локализація является невозможной при современномъ состояніи нашихъ знаній. Я не буду также входить въ подробности

споровъ о томъ, какая изъ основныхъ формъ ассоціацій является первичной, т.е. ассоціація по смежности или ассоціація по сходству. Я не буду также приводить примѣровъ всѣмъ извѣстныхъ формъ ассоціацій,- укажу только, что ассоціаціи одновременности несомнѣнно болѣе тѣсно связаны съ воспріятіями органа зрѣнія, когда здѣсь предполагается возможность въ извѣстный моментъ воспринять цѣлый рядъ предметовъ или явленій; это одновременное существованіе въ пространствѣ предметовъ помогаетъ сохраненію самаго воспріятія и его воспроизведенію по принципу простой смежности. Что касается ассоціаціи по послѣдовательности,то здѣсь имѣются въ виду уже воспріятія въ порядкѣ послѣдовательности,и такого рода воспріятія возможны также на почвѣ зрительныхъ ощущеній, когда мы можемъ послѣдовательно воспринимать зрительныя впечатлѣнія; но еще въ большей степени эти ассоціаціи возникаютъ на почвѣ слуховыхъ воспріятій,когда необходима извѣстная послѣдовательность. Что касается, теперь,ассоціацій по сходству, то здѣсь обыкновенно указывается ассоціація по сходству въ собственномъ смыслѣ и ассоціація по контрасту,причемъ въ ассоціаціи по контрасту всегда есть элементъ сходства, потому что контрастъ предполагаетъ объединеніе различій въ какомъ нибудь общемъ принципѣ, будетъ ли это, напр., ассоціація бѣлаго и чернаго (объединеніе въ понятіи цвѣта), будетъ ли это ассоціація холоднаго и теплаго (объединеніе въ понятіи температуры), будетъ ли это ассоціація богатства и бѣдности (объединеніе въ понятіи имущественнаго состоянія) - всѣ эти факты хорошо извѣстны, такъ что мы не будемъ на нихъ оста-

навливаться. Для насъ, можетъ быть, важнѣе затронуть другой вопросъ, который обычно опускается въ теоретической психологіи, именно, вопросъ вообще о значеніи ассоціацій въ нашей душевной жизни и объ отношеніи къ этому факту съ точки зрѣнія педагогической. О томъ, что ассоціаціямъ принадлежитъ огромное значеніе въ душевной жизни человѣка, едва ли можетъ быть споръ. Здѣсь можно затронуть этотъ вопросъ и въ общей формѣ, поскольку ассоціаціи вообще являются очень важнымъ процессомъ въ нашей умственной жизни, иногда усиливая, а иногда, быть можетъ, ослабляя нашу интеллектуальную дѣятельность - въ ея наиболѣе продуктивныхъ формахъ. Что касается этого общаго вопроса, то отвѣтъ на него можетъ быть данъ въ такой формѣ, что ассоціаціямъ вообще принадлежитъ огромное значеніе, поскольку онѣ являются тѣмъ необходимымъ сырымъ матеріаломъ, на почвѣ котораго возникаютъ болѣе сложные и высшіе продукты нашей интеллектуальной дѣятельности. Но съ другой стороны, въ виду того, что эти интеллектуальныя состоянія часто являются въ основѣ своей состояніями чисто внѣшними, механически сцѣпленными, они иногда могутъ служить тормазомъ для нашей сознательной дѣятельности, для болѣе высокой работы нашего интеллекта, когда предполагается извѣстная сосредоточенность, извѣстный отборъ тѣхъ или другихъ представленій, стройное теченіе мыслей независимо отъ этихъ случайныхъ сцѣпленій и въ такомъ случаѣ этотъ потокъ ассоціацій можетъ затруднить планомѣрную сознательную дѣятельность. Что касается ассоціаціи по смежности, то ея большое значеніе безспорно - въ виду той количественной ~~силы~~ различ-

ныхъ представленій, которыя создаются у насъ на почвѣ этой ассоціаціи. Дѣло въ томъ, что если бы мы стали исчислять тѣ ассоціаціи, которыя находятся въ нашей душѣ, то разумѣется, ассоціацій по смежности оказалось бы гораздо больше. Это объясняется тѣмъ, что самое образованіе этихъ ассоціацій гораздо легче; при этомъ процессѣ не требуется какой нибудь особой затраты нашей умственной энергіи, въ особенности нашей сознательной дѣятельности, такъ какъ здѣсь возможно въ одинъ моментъ получить цѣлый рядъ зрительныхъ воспріятій или въ нѣсколько быстро слѣдующихъ другъ за другомъ моментовъ цѣлый рядъ слуховыхъ воспріятій. Поэтому ассоціаціи по смежности въ количественномъ смыслѣ играютъ болѣе значительную роль. Но если рѣчь идетъ о качественномъ значеніи, то, конечно, здѣсь перевѣсъ остается уже на сторонѣ другого типа ассоціацій - именно, ассоціацій по сходству. Дѣло въ томъ, что ассоціаціи по сходству также различны съ точки зрѣнія участія въ нихъ высшей интеллектуальной дѣятельности. Такъ могутъ быть чисто внѣшнія ассоціаціи по сходству, напр., ассоціаціи вербальныя, ассоціаціи рифмы и т.д., которыя носятъ такой же механическій характеръ, какъ ассоціація одновременности, послѣдовательности на почвѣ зрительныхъ ощущеній или также слуховыхъ. Но во многихъ ассоціаціяхъ по сходству предполагается уже извѣстный анализъ, сравненіе нѣкоторыхъ признаковъ, нахожденіе сходства между ними, иногда моментальное нахожденіе этого сходства, иногда, можетъ быть, нѣсколько медленное, когда ассоціація является не сразу. Такимъ образомъ, здѣсь предполагается уже нѣкоторая затрата со-

знательной умственной энергіи, и слѣдовательно, обнаруживается болѣе высокая интеллектуальная дѣятельность. Я не говорю уже о томъ, что въ болѣе сложныхъ формахъ ассоціаціи по сходству мы можемъ наблюдать еще большее присутствіе этой высшей интеллектуальной дѣятельности, когда здѣсь идетъ рѣчь о нахожденіи такого сходства, которое на первый разъ трудно замѣчаемо, когда здѣсь являются передъ нами объединяющія и синтезирующія заключенія, которыя лежатъ въ основѣ различнаго рода научныхъ построеній, открытій и т.п., гдѣ уже предполагается установленіе сходства между различными, совершенно не сводимыми другъ къ другу явленіями. Все это указываетъ на болѣе тѣсную связь этой формы ассоціаціи съ наиболѣе сложнымъ и высокимъ типомъ нашей интеллектуальной жизни.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній объ основныхъ законахъ ассоціацій и ихъ значеніи въ жизни человѣка, я долженъ сказать нѣсколько словъ объ экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ въ этой области, которыя имѣли мѣсто до сихъ поръ, въ особенности въ отношеніи дѣтскаго возраста. Что касается этихъ изслѣдованій, то они имѣли въ виду изученіе такихъ особенностей ассоціацій, какъ 1) ихъ быстрота или скорость возникновенія извѣстной ассоціаціи, въ связи съ произнесеніемъ извѣстнаго слова. Эта скорость измѣрялась спеціальными психометрическими инструментами Затѣмъ 2) здѣсь подвергались изслѣдованію различные типы ассоціацій: ассоціаціи по смежности и по сходству, ассоціаціи въ связи съ извѣстными органами чувствъ и т.п. Далѣе имѣлись въ виду 3) ассоціаціи въ связи со словами чисто конкретнаго содержанія, вполнѣ

доступными для дѣтей, или ассоціаціи со словами болѣе абстрактнаго характера, когда сначала требовалось истолкованіе слова и сообразно съ этимъ образованіе соотвѣтственной ассоціаціи. Далѣе , въ этихъ изслѣдованіяхъ обращали вниманіе на роль эмоціональнаго элемента, который можетъ усиливать или ослаблять эти представленія, когда извѣстная ассоціація возникала въ связи съ чувствомъ. Такимъ образомъ, здѣсь мы видимъ попытку изслѣдовать эту дѣятельность въ самыхъ различныхъ отношеніяхъ, и наиболѣе цѣннымъ въ данномъ случаѣ является изслѣдованіе извѣстнаго нѣмецкаго психіатора Цигена, у котораго есть спеціальная работа объ ассоціаціяхъ въ дѣтскомъ возрастѣ. Изъ этихъ изслѣдованій намъ пока трудно получить какіе нибудь строго обоснованные выводы, которые могли бы быть положены въ основу опредѣленнаго педагогическаго или, вѣрнѣе, дидактическаго примѣненія. Но тѣмъ не менѣе изслѣдованія эти указали на нѣкоторыя особенности дѣтскихъ ассоціацій, съ которыми приходится считаться воспитателю и особенно учителю. Такъ эти изслѣдованія показали, что самый процессъ ассоціацій въ дѣтскомъ возрастѣ медленнѣе, чѣмъ у взрослаго человѣка, и что здѣсь наблюдаются болѣе легкія ассоціаціи въ отношеніи къ конкретнымъ представленіямъ, чѣмъ въ отношеніи къ болѣе абстрактнымъ. Далѣе, здѣсь постоянно подчеркивался элементъ эмоціональный, и именно - большое значеніе этого элемента въ процессѣ воспроизведенія у дѣтей. Затѣмъ, констатировали различныя степени скорости этого воспроизведенія, но на основаніи этой скорости - быстроты и медленности,- трудно было заключить о самой проч-

ности ассоціаціонныхъ сцѣпленій и о той степени сознательности, которая имѣетъ мѣсто въ процессѣ образованія этихъ ассоціацій. Затѣмъ, въ этихъ изслѣдованіяхъ въ особенности въ изслѣдованіяхъ Мюллера и Пильцеккера, отмѣчался своеобразный фактъ, который замѣченъ и выдвинутъ уже самой новѣйшей психологіей. Это существованіе на ряду съ ассоціаціями такъ называемой персеверація - такого процесса, въ силу котораго устанавливается опредѣленная группа представленій и эта группа постоянно даетъ о себѣ знать и постоянно выступаетъ и въ другихъ сочетаніяхъ, повидимому, далекихъ по своему значенію отъ этой упрочившейся группы. Въ силу этого мы видимъ очень часто возникновеніе такихъ ассоціаціи, которыя на первый разъ трудно объяснимы, такъ какъ, повидимому, не имѣютъ тѣсной связи съ конкретными возбудителями ассоціацій. Что касается выводовъ, какіе можно было сдѣлать изъ этихъ изслѣдованій, то они должны быть указываемы съ большой осторожностью въ силу недостатка матеріала. Здѣсь, прежде всего, важно отмѣтить, что скорость или медленность ассоціацій ни въ какомъ случаѣ не могутъ свидѣтельствовать объ извѣстныхъ положительныхъ или отрицательныхъ сторонахъ интеллектуальной дѣятельности. Вообще, и при медленномъ возбужденіи ассоціаціонныхъ сцѣпленій мы можемъ наблюдать очень значительную и углубленную сознательную дѣятельность, но и при быстро возникающихъ ассоціаціяхъ мы можемъ наблюдать поверхностныя сцѣпленія, которыя на самомъ дѣлѣ не могутъ свидѣтельствовать о богатствѣ духовной жизни ребенка. Затѣмъ, важно констатированіе эмоціональнаго элемента въ ассоціаціяхъ, тѣсной связи ихъ съ

чувствомъ, которая наблюдается въ особенности въ дошкольный возрастъ. Здѣсь можно бы сдѣлать предостерегающій выводъ относительно нѣкоторыхъ дидактическихъ пріемовъ, именно относительно постановки вопросовъ и полученія отвѣтовъ, относительно самаго спрашиванія, когда предполагаютъ какъ бы существованіе въ ученикѣ богатой интеллектуальной наличности, и поэтому цѣнность отвѣта опредѣляется быстротой воспроизведенія этого матеріала. Иногда въ процессѣ обученія вообще стремятся къ тому, чтобы ученикъ былъ постоянно наготовѣ къ очень быстрому воспроизведенію этого дидактическаго матеріала. Такого рода требованіе едва ли является вполнѣ соотвѣтствующимъ природѣ психической дѣятельности, потому что иногда готовая наличность матеріала, его быстрое воспроизведеніе могутъ свидѣтельствовать объ очень поверхностныхъ ассоціаціяхъ и, съ другой стороны, медленность воспроизведенія, въ связи съ правильностью и точностью этого воспроизведенія въ гораздо большій промежутокъ времени, можетъ свидѣтельствовать о болѣе углубленной чисто логической работѣ, продукты которой не будучи постоянно на поверхности, могутъ быть очень важными для дальнѣйшаго болѣе сложнаго умственнаго развитія. Вотъ тѣ общія замѣчанія, которыя я считалъ нужнымъ сдѣлать при этой сжатой характеристикѣ основныхъ принциповъ ассоціацій и ихъ обнаруженій - въ особенности у дѣтей.

Дѣятельность сохраненія и воспроизведенія представленій обыкновенно называется памятью. Я не буду останавливаться на анализѣ этой дѣятельности съ точки зрѣнія біологической основы, такъ какъ этотъ анализъ не можетъ привести къ какому-нибудь

строго опредѣленному результату. Само собою предполагается связь этой дѣятельности съ нашей нервной системой, въ частности съ нашимъ мозгомъ, но мы не можемъ установить здѣсь какой нибудь стройной закономѣрности на основаніи существующихъ изслѣдованій и можемъ указать только извѣстныя особенности въ дѣятельности самой памяти. Безспорно одно, что память можно разсматривать и въ болѣе широкомъ и въ болѣе узкомъ смыслѣ слова. Въ болѣе широкомъ смыслѣ здѣсь разумѣется органическая дѣятельность вообще, которая обнаруживается въ явленіяхъ приспособленія, въ различнаго рода пластичности. Въ дѣятельности памяти имѣется передъ нами своеобразный видъ этой пластичности, именно предполагается, что здѣсь соотвѣтствуетъ извѣстному мозговому измѣненію самый процессъ воспріятія, съ другой стоны, извѣстное мозговое измѣненіе соотвѣтствуетъ самому психическому процессу. Въ то же время мы предполагаемъ, что эти измѣненія не ограничиваются только этими процессами, а оставляютъ извѣстный слѣдъ, или въ результатѣ этихъ измѣненій получаются дальнѣйшіе процессы, которые мы не можемъ точно связать съ какой нибудь физической основой. Можно связывать ихъ съ какими нибудь молекулярными измѣненіями или другими аналогичными процессами чисто біологическими или физическими, но тѣмъ не менѣе въ настоящее время эта область является еще настолько неразработанной, что изучать дѣятельность памяти, отправляясь отъ біологической основы, является не только труднымъ, но даже совершенно невозможнымъ; поэтому здѣсь мы должны ограничиваться тѣми данными, которыя получены на почвѣ чисто психологическаго анализа,

предполагая въ то же время, что всегда для этого психическаго процесса имѣется опредѣленный анатомо-физіологическій субстратъ въ видѣ нашего мозга. Затѣмъ, останавливаясь на основныхъ проявленіяхъ дѣятельности памяти, мы должны, прежде всего, подчеркнуть тѣсную связь этой дѣятельности съ процессомъ разнообразныхъ воспріятій. Именно мы имѣемъ передъ собою дѣятельность памяти не какъ дѣятельность совершенно общаго, неразложимаго, какъ бы компактнаго характера, но дѣятельность, которая передъ нами обнаруживается въ связи съ работой опредѣленныхъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Поэтому, когда идетъ рѣчь о воспроизведеніи представленій, мы всегда можемъ констатировать тѣсную связь этихъ представленій, съ воспріятіями или зрительными, или слуховыми, или осязательно-моторными. Мало того, можно говорить о тѣсной связи этихъ представленій съ воспріятіями обонятельными и вкусовыми, хотя это воспроизведеніе обнаруживается здѣсь не въ такой ясной и отчетливой формѣ, какъ въ ранѣе названныхъ представленіяхъ. Поэтому конкретно мы имѣемъ дѣло съ опредѣленными типами памяти, причемъ наиболѣе извѣстными изъ этихъ типовъ являются типы зрительный, слуховой и осязательно-моторный. Раздѣльно называя эти типы, мы не хотимъ сказать, что были бы люди, которые обнаруживали бы только опредѣленный типъ памяти. На самомъ дѣлѣ, всѣ эти виды памяти есть у каждаго нормальнаго человѣка, который обладаетъ опредѣленными органами воспріятій. Но различія между людьми въ этомъ отношеніи, какъ мы увидимъ ниже, заключаются въ томъ, что у извѣстныхъ людей является наи-

болѣе ясно выраженнымъ опредѣленный типъ памяти; послѣдній является преобладающимъ, и въ этомъ смыслѣ можно говорить о зрительномъ или слуховомъ или осязательно-моторномъ типѣ памяти опредѣленнаго человѣка, только отмѣчая этимъ опредѣленное преимущество извѣстнаго типа, но не утверждая, что этотъ типъ памяти является единственнымъ. Послѣдняго мы, конечно, не наблюдаемъ, за исключеніемъ случаевъ патологическихъ или уродливостей, такихъ явленій, какъ, напр., извѣстныя Лаура Бриджмэнъ или Елена Келлеръ, слѣпыя и глухонѣмыя почти отъ рожденія, у которыхъ мы предполагаемъ память только осязательно-моторную, а также вкусовую и обонятельную. Но у человѣка, обладающаго всѣми органами чувствъ, мы естественно должны предполагать существованіе всѣхъ видовъ памяти, но, какъ я уже говорилъ, мы можемъ наблюдать или относительно равномѣрное обнаруженіе этихъ видовъ памяти, или иногда неравномѣрное выраженіе опредѣленнаго вида или типа памяти, и въ этомъ отношеніи между людьми есть значительныя различія. Иногда можно наблюдать исключительное преобладаніе опредѣленнаго вида или типа памяти. Такова, напр., исключительная зрительная память у художниковъ-живописцевъ, у которыхъ особенно сильна память на цвѣта, на оттѣнки этихъ цвѣтовъ, на формы, очертанія предметовъ и т.п. Про нѣкоторыхъ изъ нихъ передаютъ, что они могли даже рисовать портреты по памяти: такъ была прочна зрительная память, въ связи съ возможностью сохраненія зрительныхъ воспріятій и отчетливостью ихъ воспроизведенія, что здѣсь не требовалось постояннаго присутствія оригинала передъ глазами, чтобы воспроизвести этотъ оригиналъ въ видѣ портре-

та. Затѣмъ мы можемъ наблюдать этотъ типъ памяти и не въ такой яркой формѣ, но тѣмъ не менѣе въ ясно выраженной, преобладающей у извѣстнаго человѣка даже среднихъ способностей, при отсутствіи всякаго таланта, когда здѣсь можно предполагать эту способность запоминать по преимуществу на почвѣ зрительныхъ впечатлѣній, когда въ процессѣ воспроизведенія преобладаютъ зрительные образы. Здѣсь можно указать также на болѣе яркое проявленіе этого типа памяти у шахматныхъ игроковъ, которые могутъ играть съ закрытыми глазами и ясно представлять всѣ особенности ходовъ въ игрѣ, сохраняя эту картину въ каждый изъ данныхъ моментовъ и представляя себѣ всѣ тѣ измѣненія, которыя происходятъ въ процессѣ игры. Равнымъ образомъ, можно отмѣтить обнаруженіе этого типа памяти въ явленіяхъ заучиванія, усвоенія того или другого матеріала, когда предполагается и воспріятіе этого матеріала, его удержаніе и воспроизведеніе на почвѣ зрительной, когда ясно представляютъ себѣ всѣ особенности этого запоминаемаго матеріала по книгѣ, напр., страницы, шрифтъ и т.д. Въ этомъ отношеніи могутъ быть большія различія между людьми и, въ особенности, между дѣтьми. Это приложимо къ усвоенію и другого матеріала, напр., въ области математики, въ особенности геометріи. Этотъ матеріалъ узваивается также преимущественно на почвѣ зрительныхъ впечатлѣній, когда здѣсь представляется ясная картина всѣхъ особенностей начертанія фигуры, расположенія буквъ и т.д. Что же касается теперь второго типа памяти - слухового, то здѣсь предполагается преобладаніе слуховыхъ образовъ и способность удержанія и воспроизведенія этихъ

образовъ въ исключительной формѣ. Въ общемъ же или среднемъ эта память существуетъ у каждаго нормальнаго человѣка, но можно наблюдать преобладаніе этого типа у отдѣльныхъ лицъ, въ особенности у тѣхъ лицъ, которыя отъ природы являются преимущественно одаренными въ музыкальномъ отношеніи. Здѣсь имѣется въ виду не только богатство воспринимаемыхъ звуковъ, разнообразіе ихъ комбинацій, но и возможность сохраненія въ памяти этихъ комбинацій въ ясной и отчетливой формѣ. Такъ, здѣсь обычно указываютъ на такой фактъ, какъ Моцартъ, будучи 14-лѣтнимъ мальчикомъ, прослушавъ однажды очень сложную музыкальную пьесу, могъ переложить ее на ноты; или говорятъ, что Бетховенъ при сочиненіи своихъ пьесъ ясно представлялъ (слуховымъ путемъ) всѣ особенности встрѣчающихся въ этой пьесѣ музыкальныхъ инструментовъ и человѣческаго голоса. Все это, слѣдовательно, указываетъ на исключительное развитіе этого типа памяти, въ связи съ извѣстными прирожденными особенностями, можетъ быть, въ связи съ опредѣленнымъ строеніемъ мозга, именно тѣхъ центровъ, гдѣ оканчиваются соотвѣтствующіе проводящіе пути. Затѣмъ, если мы будемъ здѣсь имѣть въ виду обычное преобладаніе этого типа, то мы можемъ наблюдать здѣсь опять такое явленіе, когда этимъ слуховымъ воспріятіямъ у извѣстнаго индивидуума придается исключительное значеніе, когда эти воспріятія считаются наиболѣе прочными, и съ этой точки зрѣнія, напр., процессъ заучиванія считается наиболѣе цѣлесообразнымъ при такомъ условіи, когда сообщаемый матеріалъ воспринимается слуховымъ образомъ, когда онъ произносится или читается другими, а не самимъ запо-

минающимъ лицомъ. Иногда мы видимъ преобладаніе этого типа памяти, въ очень своеобразной формѣ, почти доходящей до степени галлюцинаціи, какъ напр., разсказываютъ о себѣ нѣкоторые авторы, которые ясно слышатъ то, что говорятъ герои ихъ романовъ, воспринимаютъ всѣ оттѣнки ихъ голоса. Слѣдовательно, здѣсь предполагается особенная живость ихъ воспроизведенія, которая въ данномъ случаѣ является не воспроизведеніемъ, а своеобразнымъ творчествомъ. Такимъ образомъ, здѣсь видимъ преобладаніе особенностей сохраненія и воспроизведенія образовъ на почвѣ извѣстныхъ индивидуальныхъ задатковъ. Что же касается, теперь, третьяго типа памяти, осязательно-мускульной или моторной, то здѣсь предполагается преобладаніе такихъ образовъ, которые восприняты на почвѣ осязательно-мускульныхъ ощущеній, когда здѣсь сохраняются наиболѣе прочно и воспроизводятся наиболѣе отчетливо такіе образы, или образы такихъ предметовъ, въ процессѣ воспріятія которыхъ участвовало, главнымъ образомъ, чувство осязанія или мускульное чувство, когда здѣсь, слѣдовательно, болѣе отчетливо воспроизводится то, что обводили руками или пальцами, то, что воспринято въ связи съ извѣстными движеніями. Преобладаніе такого рода памяти можно видѣть у отдѣльныхъ лицъ, какъ у культурныхъ, такъ и у некультурныхъ людей. Въ этомъ отношеніи цѣнно свидѣтельство о нѣкоторыхъ дикаряхъ, которые, разсматривая рисунки, стараются непремѣнно обвести ихъ всѣ руками, для того чтобы получить болѣе прочное воспріятіе, болѣе долго сохранить и болѣе ясно воспроизвести извѣстный образъ. Сюда же относится такое явленіе, что нѣкоторымъ ораторамъ, готовящимся

къ публичному выступленію, необходимо заранѣе вслухъ прочитать свою рѣчь, не просмотрѣть по рукописи или прослушать отъ другихъ, но именно самимъ прочитать, когда здѣсь предполагается затрагиваніе мускуловъ нашей рѣчи, и это привлеченіе мускульной системы дѣлаетъ болѣе прочнымъ сохраненіе самаго матеріала и болѣе отчетливымъ и легкимъ его воспроизведеніе. Если мы предполагаемъ обнаруженіе этой памяти или этого вида памяти въ исключительной формѣ у дѣтей школьнаго возраста, то тамъ мы наблюдаемъ наибольшую успѣшность заучиванія при помощи произнесенія вслухъ усваиваемаго матеріала самимъ заучивающимъ. Такимъ образомъ, здѣсь, дѣйствительно, привлекается къ дѣятельности мускульная система. Всѣ эти факты указываютъ на то, что мы можемъ наблюдать иногда исключительныя проявленія дѣятельности памяти, въ связи съ особенностью опредѣленной индивидуальности, и въ то же время все это свидѣтельствуетъ о томъ, что всѣ эти типы памяти, въ своей средней формѣ, являются доступными для каждаго человѣка. Въ этихъ, указанныхъ мною типахъ отмѣчаются только основные, существенные виды памяти. Но мы можемъ указать цѣлый рядъ такихъ подраздѣленій или дополнительныхъ категорій, которые существуютъ въ отношеніи наиболѣе опредѣленныхъ видовъ въ области зрительныхъ, слуховыхъ или осязательно-мускульныхъ ощущеній. Такъ, можно говорить о зрительной памяти, о силѣ этой памяти въ отношеніи воспріятій цвѣтовъ, формъ или очертаній предметовъ, и можно говорить о памяти такъ называемой топографической, гдѣ предполагается схватываніе общаго соотношенія предметовъ, иногда на большомъ пространствѣ, когда

здѣсь имѣется въ виду болѣе легкое оріентированіе или, наоборотъ, просто отсутствіе памяти на мѣстности въ смыслѣ ихъ прочнаго запоминанія. Далѣе, можно упомянуть, какъ объ особомъ видѣ памяти,- какъ въ области зрительныхъ, такъ и въ области слуховыхъ впечатлѣній - о памяти на числа - разумѣется запоминаніе именно такихъ чиселъ, которыя являются мало доступными для запоминанія обычнаго человѣка, человѣка средней памяти. Я разумѣю здѣсь исключительную память на числа у знаменитыхъ счетчиковъ, которые были предметомъ спеціальнаго психологическаго изслѣдованія. Здѣсь можно назвать извѣстнаго Діаманди, который 12 лѣтъ тому назадъ демонстрировалъ себя и свою память въ засѣданіи Московскаго Психологическаго Общества, обнаруживая исключительную память на цифры и числа на почвѣ именно зрительнаго запоминанія. Именно, Діаманди въ умѣ производилъ, въ очень короткій срокъ, опредѣляемый небольшимъ количествомъ минутъ или даже секундъ, иногда очень сложныя дѣйствія, напр. умноженіе въ умѣ пятизначныхъ чиселъ на пятизначныя, причемъ очень быстро и въ то же время правильно называлъ произведенія, которыя получались здѣсь. Изъ дальнѣйшаго опроса выяснилось, что онъ ясно представлялъ себѣ всю картину ариѳметическихъ дѣйствій, ясно представлялъ все огромное количество цифръ, которыя имѣли мѣсто въ этомъ процессѣ умноженія. Затѣмъ изъ этого опыта обнаружилось, что онъ руководствовался именно зрительною памятью, и вторженіе въ это время другихъ впечатлѣній, напр., впечатлѣній слуховыхъ,- если тутъ же произносились за-

поминаемыя цифры,- только затрудняло его работу. Очевидно, здѣсь была налицо исключительная дѣятельность памяти въ опредѣленномъ направленіи, именно, въ направленіи зрительныхъ образовъ, спеціализированныхъ въ извѣстномъ отношеніи, въ отношеніи цифръ или чиселъ. Что же касается другого извѣстнаго счетчика Иноди, котораго изслѣдовалъ французскій психіаторъ Бинэ, то тамъ мы видимъ такую же исключительную память на цифры и числа, но только уже въ другомъ направленіи - именно на почвѣ слуховыхъ впечатлѣній. Иноди также дѣлалъ очень сложныя вычисленія въ очень короткій срокъ времени, но только путемъ слуховыхъ операцій, именно, когда всѣ эти цифры и числа произносились, указывались и назывались другими, когда онъ ихъ воспринималъ, а иногда самъ повторялъ. Такимъ образомъ, здѣсь имѣла мѣсто и мускульная память, но процессъ изображенія этихъ цифръ и чиселъ на доскѣ только затруднялъ дѣятельность его памяти, производилъ извѣстное замѣшательство. Все это оттѣняло силу исключительной слуховой памяти и опять также въ опредѣленномъ направленіи, въ отношеніи разнаго рода комбинацій чиселъ или цифръ. Эти исключительные виды памяти указываютъ на то, что эта дѣятельность въ такой формѣ является дѣятельностью въ значительной степени механической, хотя она и подчиняется извѣстному интеллектуальному контролю, однако самое существо дѣла въ данномъ случаѣ лежитъ въ извѣстной своеобразной прирожденной особенности, которая самою своею природой опредѣляетъ своеобразіе этихъ процессовъ, безъ особеннаго вмѣшательства высшихъ формъ интеллекта. Затѣмъ я долженъ упомянуть

о томъ, что въ настоящее время мы имѣемъ попытки къ опредѣленію этихъ различныхъ типовъ памяти, поскольку такія попытки могутъ имѣть и извѣстное практическое значеніе, когда, въ связи съ особенностями этой дѣятельности, могутъ быть указаны своеобразные способы воздѣйствія на память, въ цѣляхъ болѣе успѣшнаго усвоенія того или другого матеріала. Но я долженъ сказать, что всѣ попытки, имѣвшія мѣсто до сего времени, не могутъ считаться такими, которыя указали бы безспорный методъ опредѣленія тѣхъ особенностей, если исключить крайнія проявленія, похожія на тѣ, которыя я уже указалъ, когда эта исключительная память обнаруживается сама собою, безъ экспериментальныхъ изслѣдованій. Мы имѣемъ передъ собою въ настоящее время эти попытки опредѣлить особенности дѣятельности памяти путемъ анализа заучиванія, когда здѣсь подвергается изслѣдованію опредѣленный индивидуумъ, въ особенности, дѣтскій индивидуумъ, съ точки зрѣнія особенностей заучиванія, усваиванія того или другого матеріала. Такъ, здѣсь усваиваемый матеріалъ можетъ предлагаться исключительно для зрительнаго запоминанія, когда прямо дается книга и предлагается запоминать не вслухъ, даже не про себя, а только зрительно тотъ матеріалъ, который въ данный моментъ считается наиболѣе цѣлесообразнымъ. Далѣе, имѣется въ виду и такое испытаніе, которое предполагаетъ воздѣйствіе на слуховую память, когда запоминаемый матеріалъ произносится другимъ лицомъ, а испытуемый долженъ воспринять и запомнить только слуховымъ образомъ. Наконецъ, возможно испытаніе преимущественно моторной памяти, когда здѣсь предполагается усвоеніе путемъ

собственнаго произнесенія вслухъ того или другого матеріала, гдѣ главное значеніе принадлежитъ процессу своеобразнаго мускульнаго воспроизведенія этого матеріала при помощи органовъ рѣчи. Тѣ выводы, которые дѣлаются изъ такого рода изслѣдованій, конечно, могутъ имѣть только приблизительное значеніе, такъ какъ мы можемъ констатировать въ среднемъ одновременное существованіе различныхъ видовъ памяти и преобладаніе извѣстнаго типа, иногда выраженнаго ярко, иногда очень слабо. Иногда мы имѣемъ передъ собою такое совмѣстное дѣйствіе всѣхъ этихъ видовъ памяти, когда одинъ изъ этихъ видовъ помогаетъ другому и облегчаетъ дѣятельность человѣка, но наблюдаются и такія явленія, когда привлеченіе другихъ видовъ памяти можетъ нарушать дѣятельность наиболѣе ярко выраженнаго типа. Затѣмъ мы здѣсь имѣемъ передъ собою попытки такихъ изслѣдованій при помощи опредѣленныхъ схемъ, напр., цифръ, расположенныхъ въ видѣ квадрата, или буквъ, которыя не составляютъ никакихъ словъ, но воспринимаются, какъ отдѣльныя буквы, при чемъ эти буквы или произносятся или показываются, и, съ этой точки зрѣнія, дѣлается попытка указать особенности того или другого вида памяти въ процессѣ запоминанія. Но здѣсь гораздо важнѣе были бы изслѣдованія, которыя ставили бы своею цѣлью опредѣленіе общаго объема дѣятельности памяти и которыя помогли бы выработать средній типъ въ этомъ отношеніи; но для этого существуютъ трудности, едва ли преодолимыя, потому что всегда запоминаемый матеріалъ извѣстнымъ образомъ уже индивидуализируется и конкретизируется, т.е. здѣсь предполагается запоминаніе словъ или

цифръ, буквъ и т.п., и поэтому здѣсь едва ли можно указать такой способъ изученія, который сразу захватывалъ бы всѣ особенности запоминанія. Поэтому въ современной практикѣ изслѣдованія мы встрѣчаемъ скорѣе попытки опредѣлить предѣлы запоминанія въ отношеніи цифръ, когда здѣсь обнаруживается возможность запомнить опредѣленное количество цифръ или когда здѣсь предполагается запоминаніе словъ, слоговъ, въ частности - безсмысленныхъ слоговъ или словъ, которые не имѣютъ между собою связи. Слѣдовательно, здѣсь опять изслѣдуется память въ опредѣленномъ отношеніи - на цифры, слоги или слова, но не память въ широкомъ, общемъ смыслѣ слова. Затѣмъ, всѣ эти изслѣдованія, изъ которыхъ едва ли могутъ быть выводимы какія-нибудь совершенно новыя безспорныя заключенія, цѣнныя съ точки зрѣнія практической педагогики,- всѣ эти изслѣдованія указываютъ на то, что обычно въ процессѣ запоминанія имѣетъ мѣсто дѣятельность разнообразныхъ органовъ чувствъ, и эта совмѣстная дѣятельность является однимъ изъ условій болѣе прочнаго запоминанія и болѣе яснаго и отчетливаго воспроизведенія. Здѣсь имѣется въ виду общеизвѣстный фактъ, когда запоминаемый матеріалъ, напр., какое-нибудь иностранное слово, прочно запоминается, ясно и отчетливо воспроизводится, если оно не только разсматривается, но и произносится и записывается, когда слѣдовательно, устанавливается цѣлый рядъ ассоціацій. Можно говорить о пользѣ совмѣстнаго запоминанія только при извѣстныхъ условіяхъ, если этотъ процессъ, во первыхъ, сопровождается анализомъ, когда на почвѣ этого анализа устанавливается сходство между начертаніемъ и

произнесеніемъ слова, его написанія при помощи какого-нибудь матеріала - карандаша, чернилъ, грифеля. Съ другой стороны, здѣсь предполагается средній типъ памяти, когда не имѣетъ мѣста ясно выраженное преобладаніе извѣстнаго вида памяти. Если же этого нѣтъ, если передъ нами исключительный видъ памяти, то эта совмѣстная дѣятельность можетъ содѣйствовать ослабленію прочности запоминаній на почвѣ совмѣстныхъ впечатлѣній; поэтому для такого человѣка естественнѣе полагаться на опредѣленный органъ, напр., органъ зрѣнія, если только послѣдній является болѣе надежнымъ. Но въ виду того, что мы обыкновенно встрѣчаемъ смѣшанный типъ памяти, то чрезвычайно важно отмѣчать это взаимодѣйствіе различныхъ органовъ, при помощи которыхъ происходитъ самый процессъ запоминанія. Затѣмъ, эти же изслѣдованія показали большое значеніе и логическаго элемента въ процессѣ запоминанія, когда здѣсь предполагается прочное запоминаніе въ связи съ предварительнымъ анализомъ, который является цѣннымъ средствомъ для запоминанія опредѣленнаго матеріала. Этимъ матеріаломъ можетъ быть извѣстное логически связное повѣствованіе наряду съ тѣми безсмысленными слогами, къ которымъ часто прибѣгаютъ современные изслѣдователи, стараясь въ этомъ случаѣ опредѣлить силу памяти независимо отъ участія въ этомъ процессѣ логическаго элемента.

Въ настоящее время мы имѣемъ также цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя подтверждаютъ это огромное значеніе рационализированія или логизированія усваиваемаго матеріала. Здѣсь можно назвать изслѣдованія, которыя производились еще около 20 лѣтъ тому

назадъ группой французскихъ психологовъ, во главѣ съ Бинэ, когда здѣсь запоминаніе матеріала предлагалось или въ видѣ отдѣльныхъ словъ, не связанныхъ по смыслу, или въ видѣ осмысленныхъ фразъ. Анализъ процесса запоминанія этого разнообразнаго матеріала привелъ къ тому заключенію, что связныя фразы, матеріалъ которыхъ заключаетъ въ себѣ извѣстный смыслъ, запоминаются съ гораздо большимъ успѣхомъ и болѣе ясно и отчетливо воспроизводятся, чѣмъ слова, не имѣющія смысла или связи между собою. Равнымъ образомъ, въ послѣднее время такого рода положеніе подтверждается цѣлымъ рядомъ другихъ опытовъ, гдѣ запоминаемый матеріалъ уже съ самаго начала представляется безсмысленнымъ, когда здѣсь такимъ матеріаломъ являются слоги или искусственно составленныя слова - такія, съ которыми нельзя соединить опредѣленнаго смысла. Эти опыты со слогами, сочетаніями слоговъ и безсмысленныхъ словъ очень часто встрѣчаются въ современной психологіи, и общій выводъ здѣсь таковъ, что запоминаніе безсмысленныхъ словъ или слоговъ требуетъ гораздо болѣе времени, чѣмъ усвоеніе осмысленнаго логизированнаго матеріала. Затѣмъ можно указать на дѣйствіе и другихъ факторовъ, которые являются цѣнными въ этомъ процессѣ запоминанія разнообразнаго матеріала. Къ этимъ факторамъ нужно отнести, прежде всего, дѣятельность вниманія, когда здѣсь предполагается особенное сосредоточеніе вниманія въ процессѣ запоминанія. Въ опытахъ, которые производятся въ современной экспериментальной психологіи, мы встрѣчаемъ цѣлый рядъ пріемовъ, стремящихся уяснить эту роль вниманія. Для этого въ процессъ запоминанія часто вводятъ-

ся разнообразные развлекающіе факторы, когда испытуемому, который долженъ запомнить извѣстный матеріалъ зрительнымъ путемъ, предлагаются различныя развлекающія дѣйствія, напр., онъ запоминая этотъ матеріалъ, долженъ приводить въ движеніе или руку, или опредѣленные пальцы руки, или онъ долженъ производить счетъ вслухъ и т.д. Такого рода изслѣдованія показали, что самый процессъ запоминанія находится въ очень тѣсной связи съ этой дѣятельностью вниманія, и отвлеченіе этой дѣятельности отзывается неблагопріятнымъ образомъ на самомъ процессѣ запоминанія - какъ на прочности усвоенія матеріала, такъ въ послѣдствіи и на отчетливости его воспроизведенія. Далѣе здѣсь можетъ принадлежать большое значеніе и многимъ другимъ факторамъ, именно, нашему чувству нашимъ интересамъ, поскольку здѣсь предполагается уже какъ бы предварительная настроенность, которая несомнѣнно обусловливаетъ болѣе успѣшную дѣятельность памяти. Объ этомъ скажу нѣсколько подробнѣе ниже. Теперь же отмѣчу еще одинъ факторъ: значеніе повторенія, освѣженіе запоминаемаго матеріала. Для уясненія природы этого фактора мы встрѣчаемъ цѣлый рядъ опытовъ въ современной экспериментальной психологіи. Эти опыты подтверждаютъ значеніе повторенія и притомъ повторенія въ опредѣленныя стадіи послѣ перваго усвоенія матеріала. Изъ этихъ опытовъ выяснилось, что самое главное значеніе принадлежитъ начальной стадіи, т.е. самому сообщенію извѣстнаго матеріала, а затѣмъ, конечно, уже отводится извѣстная роль повторенію, и въ связи съ этимъ является въ высшей степени важнымъ выяснить и процессъ забыванія усваиваемаго матер-

ла, чтобы соотвѣтственно выясненію особенностей этого процесса регулировать и самое повтореніе. Въ этомъ отношеніи являются очень цѣнными опыты Эббингауза и нѣкоторыхъ изъ его учениковъ, изучавшихъ процессъ забыванія. Въ этихъ опытахъ предлагался извѣстный матеріалъ, который нужно было усваивать въ опредѣленное количество времени, и затѣмъ оцѣнивалось значеніе повторенія, производившагося черезъ опредѣленные промежутки времени. Изъ всѣхъ этихъ опытовъ выяснилось, что забвеніе или забываніе идетъ, повидимому, очень быстро вскорѣ послѣ перваго усвоенія, затѣмъ черезъ нѣкоторый промежутокъ времени, этотъ процессъ забыванія, повидимому, идетъ медленнѣе. Это не значитъ, конечно, что черезъ этотъ промежутокъ будетъ яснѣе то, что было раньше усвоено, но это значитъ, что забвеніе матеріала, который остался незабытымъ вскорѣ послѣ воспріятія, идетъ впослѣдствіи медленнѣе, чѣмъ въ ближайшее время. Все это указываетъ на то, что здѣсь и самое повтореніе должно быть сообразовано съ этимъ процессомъ забыванія, съ этими законами забыванія, хотя послѣдніе твердо еще не установлены. Во всякомъ случаѣ предполагается важность повторенія вскорѣ послѣ усвоенія извѣстнаго матеріала, а затѣмъ уже черезъ извѣстные промежутки времени, можетъ быть, черезъ очень долгое время, потому что въ эти промежуточныя ступени процессъ забвенія идетъ не такъ быстро, какъ вначалѣ. Затѣмъ, здѣсь въ связи съ этимъ процессомъ забыванія, важно изученіе особенностей самого воспроизведенія, когда, съ одной стороны, предполагается ясное и отчетливое воспроизведеніе извѣстнаго матеріала, если этотъ матеріалъ воспроизводится въ той

формѣ, въ которой онъ данъ въ воспріятіи, и когда, съ другой стороны, здѣсь идетъ рѣчь не о настоящемъ воспроизведеніи, а только объ узнаваніи того матеріала, который былъ воспринятъ. Дѣло въ томъ, что съ точки зрѣнія психологической, между настоящимъ воспроизведеніемъ и между узнаваніемъ есть большое различіе. Тѣ же экспериментальныя изслѣдованія показали, что человѣкъ безспорно можетъ узнать изъ прошлаго гораздо больше, чѣмъ самъ можетъ воспроизвести. Для уясненія этого обстоятельства дѣлались такіе опыты, что давались для запоминанія слова въ довольно большомъ количествѣ, и затѣмъ испытуемымъ предлагалось воспроизвести эти слова. Само собою понятно, что воспроизведеніе это было очень несовершенно, и многія слова, непоставленыя въ какую-либо логическую связь между собою, ускользали изъ памяти и ихъ трудно было воспроизвести, или же они ошибочно замѣнялись другими словами. Если же теперь всѣ эти ранѣе воспринятыя слова назывались или показывались другими, то здѣсь узнаваніе было гораздо значительнѣе, т.е. многія изъ этихъ словъ признавались знакомыми, хотя воспроизвести ихъ въ памяти безъ названія или показыванія было въ высшей степени трудно. Такъ, изъ опытовъ Бинэ выяснилось, что изъ сотни словъ могли быть узнаны, черезъ извѣстный промежутокъ времени, 60, а воспроизведены правильно только 6. Этотъ анализъ процесса воспроизведенія и процесса узнаванія указываетъ на то, что намъ вообще отожествлять память, какъ дѣятельность сохраненія представленій, съ памятью, какъ дѣятельностью воспроизведенія, очень трудно, и на самомъ дѣлѣ, между этими формами дѣятельно-

сти памяти есть большое несоотвѣтствіе. Этимъ объясняются различныя явленія въ жизни человѣка, когда дѣйствительно человѣку кажется, что онъ вѣрно воспроизводитъ прошедшее, и когда при этомъ онъ совершаетъ много невольныхъ ошибокъ. Это явленіе въ послѣднее время было предметомъ спеціальнаго изученія въ практическихъ цѣляхъ, въ цѣляхъ уясненія природы свидѣтельскихъ показаній. Именно, если исходить изъ общихъ соображеній относительно природы этихъ показаній, то, повидимому, можно предположить, что здѣсь идетъ рѣчь о полномъ сохраненіи извѣстнаго впечатлѣнія и о возможности его вѣрнаго воспроизведенія, когда предполагается полное довѣріе каждому свидѣтелю, который передаетъ о своемъ личномъ впечатлѣніи въ связи съ извѣстнымъ фактомъ. Однако же болѣе тщательныя изслѣдованія этого явленія показали, что здѣсь настоящее полное воспроизведеніе никогда не можетъ имѣть мѣста, что здѣсь, дѣйствительно, есть всегда невольное примышленіе, часто совершенно противъ желанія самого свидѣтеля. Этимъ и объясняется разногласіе свидѣтельствъ по поводу одного и того же факта, когда здѣсь субъективно или индивидуально можно находить полное соотвѣтствіе дѣйствительности, хотя бы эти показанія были настолько различны, что эти различія оказывались бы чуть ли не противорѣчивыми. Очевидно здѣсь, въ связи съ особенностями личныхъ переживаній, съ особенностями настроенія, при которомъ происходило воспріятіе этого факта, въ связи съ своеобразіемъ апперцепціи, какое наблюдалось у каждаго зрителя или свидѣтеля, получалось и различіе въ процессѣ воспріятія, ко-

торое своеобразно отразилось и въ воспоминаніяхъ. Для уясненія этого факта въ изслѣдованіяхъ такого рода производились спеціальные эксперименты, когда испытуемыхъ лицъ ставили свидѣтелями извѣстнаго событія, напр., искусственно вызванной ссоры, иногда очень сложной, когда здѣсь предполагалась цѣлая картина, къ которой эти лица заранѣе не были подготовлены. Послѣ этого производился опросъ всѣхъ присутствующихъ относительно происшедшаго, причемъ получались очень существенныя различія въ показаніяхъ этихъ очевидцевъ. Все это указываетъ на то, что съ этой точки зрѣнія должны быть серьезныя различія по существу между процессомъ воспроизведенія въ собственномъ смыслѣ, какъ сознательнаго возстановленія прошедшаго, и между процессомъ воспроизведенія, только какъ простымъ узнаваніемъ. Я не имѣю возможности останавливаться на всѣхъ подробностяхъ этого явленія, и теперь, прежде, чѣмъ переходить къ педагогическимъ выводамъ относительно того, въ чемъ можетъ выражаться воздѣйствіе воспитателя въ процессѣ развитія памяти, долженъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній о томъ, къ какимъ результатамъ приходитъ современная экспериментальная психологія, анализируя разнообразные процессы заучиванія и усвоенія различнаго матеріала. Дѣло въ томъ, что въ настоящее время мы видимъ стремленіе въ экспериментальной психологіи утилизировать данныя изученія памяти для практическихъ цѣлей, именно для экономизаціи и облегченія процесса заучиванія. Очень многія изслѣдованія о памяти именно посвящены этой цѣли, и мы видимъ попытку суммировать результаты этихъ изслѣдованій въ извѣстныхъ трудахъ Меймана, именно въ

его лекціяхъ по экспериментальной психологіи и въ его спеціальномъ сочиненіи „Экономія и техника памяти". Анализируя полученные доселѣ результаты, мы должны сказать, что здѣсь нѣтъ передъ нами какого нибудь открытія, нѣтъ ничего, что совершенно бы измѣняло обычныя представленія въ этой области. Съ другой стороны, мы видимъ здѣсь попытки уяснить роль самыхъ разнообразныхъ факторовъ, которые имѣютъ мѣсто въ процессѣ заучиванія, въ процессѣ усвоенія извѣстнаго матеріала и его воспроизведенія. Мейманъ въ своихъ разнообразныхъ трудахъ опирается какъ на свои собственныя изысканія, такъ и на изысканія наиболѣе крупныхъ представителей современной экспериментальной психологіи, которые стараются установить какъ внѣшнія, такъ и внутреннія условія этого процесса заучиванія; и только уже въ концѣ такого критическаго разсмотрѣнія здѣсь намѣчаются выводы чисто педагогическаго характера. Что касается внѣшнихъ условій заучиванія и усвоенія извѣстнаго матеріала, то здѣсь разумѣется, прежде всего, чисто внѣшній характеръ этого матеріала - его объемъ или количество, его осмысленный или безсмысленный характеръ, т.е. будутъ ли это просто слоги, искусственно составленныя слова, или матеріалъ, который подлежитъ извѣстной логической обработкѣ. Затѣмъ далѣе, къ этимъ внѣшнимъ условіямъ Мейманъ относитъ и такія явленія, какъ темпъ заучиванія, т.е. быстрота или медленность заучиванія, сюда же онъ причисляетъ явленіе ритма, которое, какъ извѣстно, имѣетъ значеніе при заучиваніи. Далѣе онъ упоминаетъ здѣсь, въ какой формѣ происходитъ это заучиваніе, т.е. будетъ ли это громкое произнесеніе, или произнесеніе про себя, или чтеніе

вполголоса. Наконецъ, здѣсь онъ анализируетъ значеніе повторенія, поскольку этотъ процессъ можетъ содѣйствовать наиболѣе желательному и совершенному способу усвоенія того или другого матеріала. Что касается внутреннихъ условій заучиванія, то здѣсь Мейманъ имѣетъ передъ собою дѣятельность вниманія, о которомъ мы уже говорили, затѣмъ роль интереса, т.е. присутствіе чувства, и общее эмоціональное состояніе - состояніе возбужденія или относительное душевное равновѣсіе. Затѣмъ, онъ отмѣчаетъ роль активнаго элемента, напряженія общей дѣятельности и, въ частности, интеллектуальной. Къ внѣшнимъ же условіямъ Мейманъ относитъ самый способъ распредѣленія заучиваемаго матеріала, т.е. усвоеніе этого матеріала, какъ чего-то цѣлаго, чтеніе его сразу во всемъ объемѣ, или же распредѣленіе его по частямъ, усвоеніе путемъ фрагментарнаго метода, отрывками. Въ связи съ оцѣнкой внѣшнихъ условій, Мейманъ согласно съ ранѣе сдѣланными выводами, отмѣчаетъ огромное значеніе осмысливанія заучиваемаго матеріала, поскольку это осмысливаніе облегчаетъ самый процессъ заучиванія. Здѣсь онъ отмѣчаетъ и чисто фонетическую легкость, которая присуща тому или другому матеріалу, поскольку эта фонетическая легкость является облегчающимъ факторомъ. Что же касается темпа заучиванія, то здѣсь, по мнѣнію Меймана, трудно указать точныя правила, потому что предполагается извѣстное приспособленіе, когда возможно и относительно быстрое заучиваніе, или когда здѣсь предполагается, наоборотъ, извѣстная медленность, которая тѣсно связана съ большею углубленностью въ самое содержаніе запоминаемаго матеріала. Оттѣняетъ также здѣсь Мейманъ и

положительное значеніе ритма въ процессѣ заучиванія, какъ это извѣстно всѣмъ, поскольку это явленіе ритма, несомнѣнно, экономизируетъ общую физическую и психическую энергію и, даетъ возможность съ гораздо меньшей затратой этой энергіи усвоить извѣстный матеріалъ. Что касается значенія другихъ внѣшнихъ факторовъ, напр., чтенія этого матеріала вслухъ или вполголоса и т.д. то здѣсь Мейманъ опять выдвигаетъ точку зрѣнія приспособленія, поскольку здѣсь наиболѣе цѣлесообразнымъ является усвоеніе матеріала въ той формѣ, которая является привычной и наиболѣе легкой. Во всякомъ случаѣ, болѣе соотвѣтствующимъ среднему типу является, повидимому, заучиваніе въ полголоса, поскольку заучиваніе при громкомъ произнесеніи предполагаетъ затрату очень большой энергіи и является цѣннымъ только для опредѣленныхъ типовъ памяти. О томъ, что Мейманъ придаетъ огромное значеніе повторенію и въ этомъ смыслѣ старается установить соотвѣтствіе этого повторенія съ законами забыванія,- объ этомъ здѣсь едва ли нужно много говорить. Что касается ранѣе указанныхъ типовъ заучиванія - фрагментарнаго, по частямъ, или всего содержанія - въ цѣломъ, то здѣсь Мейманъ склоняется къ среднему взгляду, поскольку предполагается необходимость предварительнаго ознакомленія со всѣмъ матеріаломъ, какъ цѣлымъ, такъ какъ такое предварительное ознакомленіе, несомнѣнно, поможетъ объединенію этого матеріала, подведенію его, можетъ быть, подъ извѣстную логическую схему, когда предполагается возможность освѣщенія этого матеріала одной идеей, извѣстной концепціей; но въ то же время Мейманъ настаиваетъ на важности и дальнѣйшаго подраздѣле-

нія матеріала на извѣстные отдѣлы, когда здѣсь нѣтъ нужды читать этотъ матеріалъ каждый разъ весь съ начала до конца, а когда наиболѣе продуктивнымъ способомъ будетъ являться такой, когда послѣ перваго ознакомленія съ матеріаломъ въ цѣломъ будетъ уже усвоеніе опредѣленныхъ частей этого матеріала, раздѣленныхъ на основаніи извѣстныхъ логическихъ отношеній. Что касается внутреннихъ условій, содѣйствующихъ этой наилучшей техникѣ и экономіи заучиванія, то здѣсь Мейманъ имѣетъ въ виду извѣстныя уже ранѣе нами указанныя условія. Именно онъ отмѣчаетъ огромное значеніе дѣятельности вниманія; указываетъ далѣе на то, что здѣсь принадлежитъ большое значеніе чувству, будетъ ли здѣсь чувство въ видѣ аффекта, или въ видѣ уравновѣшеннаго настроенія (послѣднее является, безспорно, наиболѣе цѣннымъ въ интересахъ усвоенія): Затѣмъ здѣсь предполагается роль чувства въ смыслѣ интереса, когда имѣется въ виду связь усваиваемаго матеріала съ опредѣленнымъ эмоціональнымъ состояніемъ. Далѣе онъ оттѣняетъ положительное значеніе элемента напряженности, связанной съ дѣятельностью активнаго вниманія, когда здѣсь предполагается наивысшая степень сосредоточенія, и съ другой стороны, отвлеченіе отъ самыхъ разнообразныхъ раздражающихъ факторовъ. Въ связи съ этимъ, независимо отъ изслѣдованій Меймана, важно уяснить еще одно обстоятельство при этомъ анализѣ процесса воспроизведенія, поскольку этотъ анализъ можетъ имѣть и извѣстное педагогическое значеніе. Именно, здѣсь важно изслѣдованіе того промежутка времени, который проходитъ между усвоеніемъ извѣстнаго матеріала и между его воспроизведеніемъ. Я имѣю въ виду здѣсь заполненіе

этого промежутка другими впечатлѣніями. Здѣсь имѣетъ большое значеніе то обстоятельство, является ли этотъ промежутокъ простымъ отдыхомъ или онъ заполняется работой и какой именно работой. Если эта работа является аналогичной той, которая имѣла мѣсто въ процессѣ усвоенія опредѣленнаго матеріала, то въ такомъ случаѣ она отзывается отрицательнымъ образомъ на дѣятельности дальнѣйшаго воспроизведенія этого матеріала, такъ какъ здѣсь, очевидно, имѣетъ мѣсто утомленіе, общее утомленіе мозга и нервной системы вообще, можетъ быть, и всего организма. Этимъ именно объясняются такіе факты, что если мы будемъ запоминать извѣстный матеріалъ въ утренніе часы, а воспроизводить его черезъ значительное время - вечеромъ, то этотъ процессъ воспроизведенія будетъ для насъ довольно труднымъ. Эта трудность, несомнѣнно, будетъ находиться въ связи съ этой затратой энергіи на почвѣ различныхъ формъ дѣятельности, которую приходилось выполнять въ теченіе этого промежутка времени. Наоборотъ, если мы будемъ усваивать извѣстный матеріалъ вечеромъ и если будемъ воспроизводить его утромъ, то здѣсь наблюдается такой фактъ, что утреннее воспроизведеніе является очень легкимъ, болѣе яснымъ и отчетливымъ по сравненію даже съ самимъ процессомъ усвоенія матеріала вечеромъ. Это явленіе объясняется двумя факторами: отчасти тѣмъ, что здѣсь промежутокъ не былъ заполненъ какой либо работой, а съ другой стороны, тѣмъ, что здѣсь предполагается полный отдыхъ умственной дѣятельности, въ связи съ возстановленіемъ общей мозговой или даже физической энергіи благодаря сну. Но во всякомъ случаѣ, все это указываетъ на то, что есте-

ственно давать отдыхъ дѣятельности памяти или устанавливать такіе промежутки, которые заполнялись бы другой работой и которые помогали бы этой безсознательной или полусознательной дѣятельности, своеобразно функціонирующей въ этотъ періодъ между усвоеніемъ и воспроизведеніемъ.

Обращаясь къ анализу процесса развитія памяти, мы должны прежде всего установить очень раннее проявленіе этой дѣятельности, хотя, повидимому, этому факту противорѣчатъ нѣкоторыя явленія нашей жизни: именно, у насъ нѣтъ никакихъ воспоминаній о самыхъ первыхъ годахъ нашего существованія, если идетъ рѣчь о связномъ воспроизведеніи этого періода нашей жизни, и, повидимому, этотъ фактъ свидѣтельствуетъ о томъ, что въ то время нѣтъ дѣятельности памяти. Но такого рода заключеніе было бы неправильно, потому что дѣятельность памяти безспорно уже есть если въ первые же годы жизни ребенка мы можемъ констатировать явленіе воспризнанія или узнаванія. Узнаваніе или воспризнаніе именно предполагаетъ это воспроизведеніе извѣстныхъ впечатлѣній, оживаніе прежнихъ впечатлѣній, когда получается новое впечатлѣніе отъ того же предмета. Значитъ, здѣсь есть извѣстное функціонированіе дѣятельности памяти. Что же касается отсутствія воспоминаній изъ этого ранняго періода жизни, то это объясняется извѣстными физіологическими, а отчасти психологическими причинами. Здѣсь надо указать на своеобразное строеніе дѣтскаго мозга въ ранній періодъ, когда дѣйствительно невозможно сохраненіе слѣдовъ тѣхъ впечатлѣній, какія получаются въ это время, когда нѣтъ еще достаточной пластичности мозга; съ дру-

гой стороны, здѣсь еще нѣтъ тѣхъ разнообразныхъ ассоціацій, которыя являются необходимыми для удержанія разнообразныхъ впечатлѣній или ихъ слѣдовъ, и въ этомъ случаѣ требуется постоянное возобновленіе или освѣженіе этихъ впечатлѣній. Этимъ объясняется то сравненіе, которое употребляетъ Компейрэ въ отношеніи этого ранняго періода дѣтской памяти, именно сравненіе дѣятельности памяти съ очень нѣжной краской, когда кисть должна пройтись этой краской нѣсколько разъ, чтобы остались прочные слѣды. Затѣмъ мы видимъ постепенный ростъ дѣятельности памяти, въ связи съ особенностями чисто мозгового развитія и въ связи съ осложненіями интеллектуальной и вообще психической дѣятельности въ эпоху дошкольнаго возраста, а затѣмъ и отрочества. Эпоха ранняго отрочества можетъ характеризоваться исключительной силой этой дѣятельности, когда здѣсь предполагается и возможность извѣстной жадности къ впечатлѣніямъ, выражающейся въ поглощеніи самаго разнообразнаго книжнаго матеріала, когда, съ другой стороны, мы наблюдаемъ здѣсь и исключительную прочность воспринимаемыхъ впечатлѣній. Затѣмъ мы можемъ наблюдать ростъ этой дѣятельности и въ эпоху поздняго отрочества и юношества, хотя здѣсь временно мы констатируемъ ослабленіе этой дѣятельности, именно, въ періодъ, предшествующій физическому созрѣванію, въ періодъ 12, 13 и 14 лѣтъ, когда здѣсь наблюдается временное пониженіе дѣятельности памяти, въ связи, очевидно, съ своеобразными измѣненіями и въ нервной системѣ и, главнымъ образомъ, въ организмѣ, которыя наблюдаются въ это время у обоихъ половъ. Этотъ фактъ является предметомъ спеціальнаго из-

ученія въ современной психологической, отчасти, физіологической литературѣ, и съ нимъ приходися считаться и съ точки зрѣнія педагогической, когда здѣсь, естественно должно быть временное ослабленіе педагогическихъ и дидактическихъ требованій на почвѣ этихъ своеобразныхъ измѣненій въ дѣтскомъ организмѣ, въ дѣтской психикѣ. Затѣмъ, если обратиться къ дальнѣйшимъ періодамъ дѣтскаго развитія - эпохѣ отрочества и юношества, то мы можемъ наблюдать здѣсь расцвѣтъ дѣятельности памяти въ связи въ общимъ подъемомъ духовныхъ силъ, когда предполагается развитіе интеллекта, сознательной дѣятельности, хотя, съ другой стороны, работа механической памяти теперь уже ослабляется, и здѣсь главное значеніе придается уже не количеству усваиваемаго матеріала, а его извѣстной качественной цѣнности, приведенію его въ извѣстную систему, что оказывается такимъ важнымъ для выработки общаго міровоззрѣнія. Затѣмъ, обыкновенно, предполагается новое и болѣе хроническое ослабленіе этой дѣятельности въ послѣдующій періодъ, въ періодъ зрѣлаго возраста, и далѣе уже указывается на безспорный фактъ значительного пониженія этой дѣятельности въ періодъ послѣ зрѣлаго возраста, въ періодъ старчества, когда мы, дѣйствительно, видимъ постепенное ослабленіе, почти угасаніе этой дѣятельности, когда все, что вновь воспринимается, оказывается очень трудно удерживаемымъ и запечатлѣваемымъ, а, съ другой стороны, здѣсь сохраняютъ исключительную свѣжесть тѣ впечатлѣнія, какія были получены въ очень отдаленное отъ этой эпохи время. Конечно, это ослабленіе дѣятельности памяти въ періодъ старчества объясняется цѣ-

лымъ рядомъ явленій, которыя наблюдаются въ это время въ организмѣ и которыя свидѣтельствуютъ объ общемъ пониженіи жизнедѣятельности. Здѣсь предполагается пониженіе самой дѣятельности воспріятій въ связи съ ослабленіемъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Затѣмъ несомнѣнно, можно предположить и измѣненіе въ самихъ мозговыхъ центрахъ, въ связи опять съ измѣненіемъ въ самомъ строеніи мозга, типичнымъ для старческой эпохи. Это явленіе относится уже къ болѣе поздней стадіи жизни, и едва ли его можно распространять на предшествующіе періоды и предполагать значительное ослабленіе на этой почвѣ дѣятельности памяти въ періодъ зрѣлаго возраста. Въ отношеніи этого послѣдняго нужно различать пониженіе вообще воспріимчивости, когда здѣсь предполагается уже не такая чисто органическая отзывчивость на получаемыя впечатлѣнія, пассивно-ассимилирующая дѣятельность, а скорѣе дѣятельность болѣе логическая, критически относящаяся къ тѣмъ впечатлѣніямъ, которыя получаются въ это время опредѣленнымъ человѣкомъ. Въ то же время здѣсь можно указать на постепенный ростъ дѣятельности памяти въ связи съ особенными формами или типами этой дѣятельности, въ особенности, въ связи съ такъ называемой спеціальной памятью, когда здѣсь предполагается постепенное накопленіе матеріала, который тѣсно связанъ съ основнымъ содержаніемъ душевной и въ частности - умственной жизни. Поэтому мы и можемъ видѣть постепенно расширеніе этой дѣятельности, ея усложненіе у спеціалистовъ, когда здѣсь этотъ фактъ объясняется богатствомъ ассоціацій, которыя относятся къ опредѣленной области знаній. Благодаря этому, конечно, и всякій новый матеріалъ, ко-

торый усваивается такимъ человѣкомъ въ эпоху зрѣлаго возраста или даже и въ эпоху послѣ этой стадіи зрѣлости, легко ассимилируется съ прежнимъ содержаніемъ душевной жизни, такъ какъ здѣсь безъ всякаго затрудненія устанавливается очень тѣсная связь между тѣмъ, что уже есть въ душѣ даннаго человѣка, и тѣмъ, что вновь въ нее привходитъ. Поэтому, здѣсь естественно и восприиманіе довольно многочисленныхъ новыхъ впечатлѣній, ихъ прочное удержаніе и ихъ отчетливое воспроизведеніе въ связи съ своеобразіемъ дѣятельности памяти въ опредѣленномъ направленіи.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній о самомъ процессѣ развитія памяти, я долженъ перейти къ вопросу, который имѣетъ преимущественное значеніе съ точки зрѣнія педагогической психологіи, именно, къ вопросу о воспитаніи памяти. Что касается обсужденія этого вопроса въ общей формѣ, то оно должно быть сведено къ тому, чтобы въ процессѣ развитія памяти насколько возможно, соблюдались тѣ разнообразные принципы, какіе установлены на почвѣ теоретическаго изученія этой дѣятельности, хотя ихъ и трудно облечь въ форму строгихъ положительныхъ требованій и категорически выраженныхъ законовъ. Здѣсь, прежде всего, важно установить или всегда держать въ своемъ сознаніи тотъ ранѣе указанный нами фактъ, что нельзя разсматривать дѣятельность памяти, какъ дѣятельность совершенно недифференцированную, несвязанную съ отправленіемъ опредѣленныхъ органовъ чувствъ, нельзя слѣдовательно, смотрѣть на эту дѣятельность, какъ на какую-то общую или какъ бы пустую способность, которая наполняется самымъ раз-

нообразнымъ содержаніемъ, независимо отъ способовъ воспріятія этого содержанія; фактъ тѣсной связи дѣятельности памяти съ опредѣленными органами чувствъ долженъ постоянно стоять въ нашемъ сознаніи. Но въ то же время мы должны помнить, что всѣ эти основные типы памяти связаны съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ, наблюдающеюся въ извѣстной формѣ у каждаго нормальнаго человѣка. Такимъ образомъ, это различіе по типамъ памяти нельзя представлять въ томъ смыслѣ, что извѣстные люди обладаютъ только зрительной памятью, или только слуховой, или только осязательно-моторной и т.п. Такого рода толкованіе было бы совершенно неправильно, потому что на самомъ дѣлѣ, какъ не разъ выяснялось, здѣсь мы имѣемъ передъ собою фактъ коллективной, совмѣстной дѣятельности самыхъ разнообразныхъ функцій органовъ внѣшнихъ чувствъ и соотвѣтственно съ этимъ и типовъ памяти; съ другой стороны, мы можемъ иногда наблюдать факты исключительной памяти въ опредѣленномъ направленіи. Съ точки зрѣнія педагогики, здѣсь важно прежде всего стремиться къ совмѣстной дѣятельности различныхъ органовъ чувствъ, если только здѣсь оказывается возможнымъ установить нѣкоторую гармонію, соотношеніе между этими типами памяти, поскольку извѣстный типъ можно дополнить другимъ или даже, можетъ быть, замѣстить другимъ въ случаѣ временнаго или даже хроническаго разстройства. Въ этомъ случаѣ исключительные типы памяти могутъ приводить къ нежелательнымъ результатамъ, когда, въ связи съ разстройствомъ слишкомъ ярко выраженнаго типа памяти, является трудность функціонированія другихъ типовъ памяти, которые раньше не были вы-

ражены достаточно ясно, и поэтому здѣсь является затрудненіе въ отношеніи замѣны одного типа другимъ. Такіе факты, конечно, исключительны, и они извѣстны намъ изъ патологическихъ наблюденій. Здѣсь можно указать на фактъ, приведенный извѣстнымъ психіаторомъ Шарко, наблюдавшимъ потерю зрительной памяти у одного изъ своихъ паціентовъ въ связи съ нервнымъ потрясеніемъ, когда этотъ человѣкъ потерялъ способность узнавать предметы зрительнымъ путемъ, хотя у него и остались другіе типы памяти; но такъ какъ послѣдніе не были достаточно развиты, то ему приходилось постепенно привлекать ихъ къ дѣятельности, употреблять значительныя напряженія. Можно указать также на фактъ галлюцинаціи въ связи съ чрезмѣрнымъ развитіемъ опредѣленной памяти, напр., слуховой. Но эти явленія все-таки оказываются рѣдкими, и съ ними едва ли придется считаться обычному педагогу. Съ точки зрѣнія педагогики здѣсь важно затрагивать различные типы памяти, какъ это затрагиваніе имѣетъ мѣсто въ процессѣ современнаго воспитанія и особенно, когда предполагается воздѣйствіе на ребенка со стороны извѣстнаго предмета всѣми возможными способами, когда здѣсь имѣется въ виду затрагиваніе различныхъ сторонъ дѣтской психики, предполагается воздѣйствіе на органы зрѣнія, слуха, осязанія. На этой почвѣ мы видимъ такую форму обученія, которая извѣстна подъ именемъ предметныхъ уроковъ. Съ этой точки зрѣнія важно затрагиваніе всѣхъ этихъ разнородныхъ функцій памяти, но, съ другой стороны, здѣсь важно имѣть въ виду и тѣ индивидуальныя различія, какія нерѣдко встрѣчаются въ школѣ и, разумѣется, здѣсь едва ли можетъ итти рѣчь о

полной индивидуализаціи въ процессѣ воспитанія и обученія, т.е. когда можно было бы раздѣлить дѣтей по типамъ памяти - слуховой, зрительной и осязательно-моторной. Такое раздѣленіе едва ли было бы вполнѣ цѣлесообразно, потому что очень трудно раздѣлить типы памяти совершенно точно, и, съ другой стороны, является необходимостью, по педагогическимъ соображеніямъ, здѣсь не только оказывать спеціальное воздѣйствіе, но и стремиться, насколько возможно, затронуть различные типы памяти. Важны эти различія въ томъ случаѣ, когда они выражены очень рѣзко и когда, въ связи съ этимъ, не могутъ достигаться опредѣленные результаты у каждаго ученика (напр.,показываніе на доскѣ при недостаточномъ развитіи зрительной памяти или спеціальное воздѣйствіе на слухъ при недостаткѣ слуховой памяти). Слѣдовательно, съ этого рода явленіями, когда они носятъ ярко выраженный характеръ, приходится считаться, и эти факты могутъ быть учтены въ томъ смыслѣ, что они могутъ объяснить несовершенство процесса воспріятія, неодинаковость результатовъ извѣстнаго урока или дидактическаго воздѣйствія въ силу чисто природныхъ причинъ. Что же касается дальнѣйшихъ формъ педагогическаго воздѣйствія, то здѣсь нужно сообразоваться съ общими принципами, на которые я не разъ указывалъ, поскольку здѣсь имѣется въ виду огромное значеніе логическаго принципа въ процессѣ овладѣванія тѣмъ или другимъ матеріаломъ, когда здѣсь указывается на вдумчивое внимательное отношеніе къ усваиваемому матеріалу, которое предполагаетъ предварительный логическій анализъ и которое, слѣдовательно, должно требовать для себя соотвѣтствующаго вре-

мени. Съ этимъ фактомъ несомнѣнно приходится считаться педагогу, когда здѣсь нерѣдко мы встрѣчаемся съ нежелательной, съ педагогической точки зрѣнія, формой усвоенія матеріала въ связи съ особенностями дѣятельности памяти, когда, повидимому, въ теченіе нѣкотораго небольшого времени можно овладѣть большимъ количествомъ матеріала, можно ясно и отчетливо воспроизвести этотъ матеріалъ, хотя эти особенности его усвоенія совершенно не свидѣтельствуютъ о той формѣ дѣятельности, которая должна являться наиболѣе цѣнной съ точки зрѣнія педагога. Здѣсь часто наблюдается усвоеніе недостаточно глубокое, поверхностное, которое связано съ особенностями дѣятельности памяти, въ данномъ случаѣ, скорѣе механической, и поэтому, конечно, этотъ фактъ является не столько положительнымъ, сколько отрицательнымъ, хотя часто онъ недостаточно оцѣнивается въ практикѣ воспитанія и современнаго обученія, гдѣ не имѣетъ мѣста болѣе углубленный анализъ въ процессѣ воспроизведенія, гдѣ цѣнится только результатъ этого воспроизведенія въ ближайшій моментъ, но не вскрывается вся та почва, которая обусловливаетъ всѣ особенности этого процесса. Въ связи съ этимъ находится и то обстоятельство, что тѣ знанія, которыя пріобрѣтаются хотя бы путемъ усилія и напряженія, но въ очень короткій срокъ, который недостаточенъ для чисто логическаго усвоенія извѣстнаго матеріала,- такого рода знанія оказываются непрочными и быстро исчезающими изъ нашей памяти. Въ курсахъ психологіи часто приводятъ примѣры такого чисто механическаго и очень непрочнаго запоминанія въ очень короткій срокъ. Такъ извѣстенъ разсказъ одного актера, который

долженъ былъ нѣсколько неожиданно для себя очень быстро выучить одну, совершенно неизвѣстную ему роль; послѣднюю онъ выучилъ въ очень короткій срокъ чисто механически, зрительнымъ путемъ. Однако, очень скоро онъ совершенно забылъ эту роль, ничего не могъ вспомнить изъ нея, хотя онъ отлично сыгралъ ее. Это объясняется тѣмъ, что здѣсь не былъ привлеченъ логическій элементъ въ процессъ усвоенія этой роли. Такіе факты извѣстны всѣмъ и изъ такого явленія, какъ экзамены, когда здѣсь въ короткій срокъ приходится овладѣвать иногда очень большимъ количествомъ матеріала и когда это овладѣваніе какъ будто сопровождается исключительнымъ напряженіемъ вниманія, энергіи, наибольшей активности, и однако вскорѣ послѣ экзаменовъ весь этотъ матеріалъ, который казался такимъ яснымъ и отчетливымъ, исчезаетъ изъ памяти и окончательно забывается. Въ такомъ случаѣ, можетъ быть, не совсѣмъ парадоксальнымъ являются извѣстныя слова Гюйо, который говоритъ, что экзаменъ для большинства учащихся является только позволеніемъ забывать, а дипломъ - привилегіей на превращеніе въ невѣжду, и это блаженное невѣжество наступаетъ тѣмъ скорѣе и глубже, чѣмъ больше было затрачено энергіи и силъ для усвоенія этого матеріала при такихъ ненормальныхъ условіяхъ, въ очень короткій промежутокъ времени. Все это указываетъ на то, что общимъ принципомъ въ процессѣ развитія и воспитанія памяти долженъ считаться принципъ логизированія, раціонализированія матеріала, когда здѣсь запоминаемый матеріалъ подвергается предварительному разсмотрѣнію, когда устанавливаются самыя разнообразныя ассоціаціи, связи, помогающія болѣе прочному сохраненію

этого матеріала и его болѣе ясному и отчетливому воспроизведенію. Въ этомъ случаѣ является справедливымъ замѣчаніе Джемса, котораго очень интересовала эта проблема усовершенствованія и развитія памяти, въ связи съ педагогическимъ использованіемъ основныхъ законовъ дѣятельности памяти. Джемсъ именно указываетъ на то, что богатство и разнообразіе ассоціацій объясняется тѣмъ, что здѣсь принимаетъ участіе логическая дѣятельность, когда здѣсь имѣютъ мѣсто такія связи, которыя группируются вокругъ извѣстнаго центра, когда такимъ центромъ является какая нибудь основная идея или концепція, помогающая объединить все разнообразіе конкретнаго матеріала. Такого рода объединяющая идея, по мнѣнію Джемса, можетъ быть у каждаго человѣка или даже у каждаго ученика, даже у такого, который, повидимому, обнаруживаетъ очень недостаточную память въ усвоеніи книжнаго матеріала; но при болѣе глубокомъ анализѣ, говоритъ Джемсъ, можно указать, что у такого ученика, часто очень лѣниваго, не интересующагося школой, можетъ быть очень большая память въ отношеніи тѣхъ предметовъ, которые особенно ему интересны, въ отношеніи тѣхъ явленій, которыя составляютъ центръ его жизни внѣ школы. То же самое можно сказать и о многихъ видахъ спеціальной памяти, которые предполагаютъ именно концентрацію различнаго рода деталей вокругъ опредѣленнаго принципа. Тотъ же Джемсъ ссылается на примѣры Спенсера и Дарвина, на лицъ, которые оперировали съ огромнымъ фактическимъ матеріаломъ и на почвѣ этого матеріала дали глубоко-интересные выводы. Между тѣмъ, сами эти лица свидѣтельствуютъ, что отъ природы они имѣли только

среднюю память и не могли сразу держать большого количества матеріала въ головѣ, а также не могли воспринимать новаго матеріала въ очень значительномъ количествѣ. И однако, несмотря на все это, этотъ матеріалъ поражаетъ своей громадностью, когда мы встрѣчаемся съ нимъ въ ихъ сочиненіяхъ. Объясняется это, по мнѣнію Джемса, тѣмъ, что этотъ матеріалъ всегда объединялся принципомъ эволюціи и другими родственными идеями, которыя мы встрѣчаемъ у Спенсера и у Дарвина, и которыя помогали удерживать то изумительное разнообразіе и тѣ подавляющія подробности конкретныхъ фактовъ, на почвѣ которыхъ получались столь цѣнныя и въ философскомъ и въ научномъ смыслѣ обобщенія. Дарвинъ самъ о себѣ свидѣтельствуетъ, что въ зрѣлый періодъ своей дѣятельности онъ уже былъ совершенно равнодушенъ ко всѣмъ тѣмъ явленіямъ, которыя не находились въ связи съ его центральной идеей, между тѣмъ какъ все, что соприкасалось съ ней, ассимилировалось и прочно запечатлѣвалось въ его сознаніи. Такимъ образомъ, говоритъ Джемсъ, въ этихъ случаяхъ мы можемъ встрѣчаться съ своеобразной энциклопедической эрудиціей, и въ то же время съ такимъ же энциклопедическимъ невѣжествомъ. Все это, слѣдовательно, оттѣняетъ огромное значеніе логическаго элемента въ процессѣ дѣятельности памяти, и эта дѣятельность является безспорно тѣмъ болѣе совершенной и цѣнной для насъ, чѣмъ больше связана съ этими высшими формами нашего интеллекта. Даже въ нѣкоторыхъ видахъ исключительной памяти, наприм., зрительной памяти, которую мы встрѣчаемъ въ такой яркой формѣ у нѣкоторыхъ шахматныхъ игроковъ, когда здѣсь предполага-

ется ясное представленіе всѣхъ особенностей игры и т.д.въ самой конкретной, яркой формѣ,- даже въ такихъ случаяхъ на самомъ дѣлѣ дѣло обстоитъ не такъ просто, чтобы все можно было объяснить чисто механическимъ путемъ, безъ привлеченія сюда нѣкотораго логическаго элемента. Тѣ разспросы, съ которыми обращался Бинэ къ шахматнымъ игрокамъ,показали, что эти лица не ограничиваются чисто механической дѣятельностью, что этотъ процессъ яснаго созерцанія, яснаго представленія всѣхъ особенностей игры, когда предполагается не только наличный ходъ, но и будущій, а также и другія возможныя комбинаціи,- этотъ процессъ предполагаетъ участіе сознательнаго элемента. Именно, дѣло здѣсь представляется такимъ образомъ, что каждая фигура разсматривается игрокомъ, какъ центръ извѣстныхъ силъ, отъ котораго идутъ дѣйствія въ различныхъ направленіяхъ. Затѣмъ далѣе, вся партія какъ бы разбивается на рядъ отдѣльныхъ рядовъ, и каждый изъ этихъ рядовъ представляетъ собою систему разнообразныхъ комбинаціи, которыя связаны съ значеніемъ каждой фигуры, какъ извѣстной силы. Такимъ образомъ, здѣсь вырабатывается опредѣленный планъ нападенія и защиты, который не вытекаетъ только изъ созерцанія этихъ фигуръ, но покоится на опредѣленномъ логическомъ разсчетѣ. Такого рода сознательная дѣятельность, конечно, въ значительной степени объясняетъ успѣхъ этой игры. Все это показываетъ какое большое значеніе имѣетъ углубленная сознательная логическая работа въ процессѣ дѣятельности памяти и намъ постоянно приходится сообразоваться съ этимъ фактомъ и придавать ему большое значеніе и въ процессѣ воспи-

танія этой дѣятельности. Далѣе, въ связи съ разсмотрѣніемъ вопроса о воспитаніи памяти важно отмѣтить еще нѣкоторые отдѣльные пункты, именно, указать на важность процесса повторенія, подчеркнувъ необходимость согласованности въ данномъ случаѣ съ тѣми принципами, которые я указывалъ ранѣе въ отношеніи къ этому процессу. Затѣмъ имѣетъ большое значеніе заполненіе промежутка времени между воспріятіемъ и воспроизведеніемъ, какъ я уже упоминалъ объ этомъ, когда несомнѣнно успѣшность воспроизведенія находится въ тѣсной связи съ тѣмъ, чѣмъ было заполнено время: употреблялось ли оно на работу, аналогичную той, которая имѣла мѣсто въ процессѣ усвоенія, или же здѣсь былъ полный отдыхъ, или же здѣсь была работа, имѣющая только отдаленное отношеніе къ усваиваемому матэріалу. Все это отзывается и на успѣшности самого процесса воспроизведенія. Въ частности, что касается повторенія или освѣженія матеріала, который былъ уже ранѣе усвоенъ, то здѣсь надо имѣть въ виду то обстоятельство, что такого рода освѣженіе матеріала требуетъ соотвѣтственнаго времени, сообразно съ процессомъ первоначальнаго усвоенія. Съ этой точки зрѣнія, всякое поспѣшное повтореніе, хотя бы и сопровождающееся напряженной умственной дѣятельностью, едва ли можетъ быть вполнѣ цѣннымъ съ педагогической точки зрѣнія. Мнѣ приходилось въ этомъ смыслѣ говорить о непрочности матеріала, который усвояется такимъ напряженнымъ способомъ передъ экзаменами, когда въ короткое время приходится овладѣвать очень большимъ количествомъ знаній. Если мы будемъ разсматривать значеніе этихъ условій въ отношеніи освѣженія

стараго матеріала, то и здѣсь на практикѣ мы часто встрѣчаемся съ отрицательнымъ результатомъ. Именно, всѣмъ извѣстенъ такой фактъ, что послѣ такой тяжелой, напряженной работы, выполненной въ короткій промежутокъ времени, получается совершенно не то, что имѣлось въ виду, часто наблюдается даже болѣе смутное представленіе о томъ матеріалѣ, который былъ усвоенъ ранѣе. Это объясняется тѣмъ, что въ этомъ процессѣ повторенія успѣли нарушиться ранѣе сложившіяся связи, которыя несмотря на свое потускнѣніе отъ долгаго времени, все же имѣли большую прочность и устойчивость, чѣмъ быстро и случайно сложившіяся новыя связи. Отсюда ясно, что только то повтореніе, которое предполагаетъ соотвѣтственное напряженіе вниманія, которое вызываетъ сосредоточеніе на извѣстныхъ предметахъ, и, слѣдовательно, сопровождается неизбѣжнымъ анализомъ,- только такое повтореніе является цѣннымъ съ педагогической точки зрѣнія. Разсматривая это вмѣшательство воспитанія въ процессъ развитія памяти, мы въ концѣ-концовъ должны затронуть общій, и можетъ быть, наиболѣе интересный съ педагогической точки зрѣнія вопросъ, вопросъ объ усовершенствованіи памяти въ связи съ извѣстнаго рода упражненіями, въ связи съ тѣми пріемами, которые являются наиболѣе соотвѣтствующими процессу развитія и которые установлены на почвѣ экспериментальной психологіи. Здѣсь, прежде всего, приходится отмѣтить фактъ различія объема памяти, который является, повидимому, безспорнымъ и который имѣетъ для себя извѣстныя прирожденныя основы. Въ этомъ отношеніи мы можемъ встрѣчать и

факты исключительной памяти, когда предполагается быстрое запоминаніе и ясное и отчетливое воспроизведеніе, особенно черезъ короткій промежутокъ времени. Съ другой стороны, мы можемъ наблюдать и явленія обратнаго характера, когда, дѣйствительно, требуется значительное, продолжительное напряженіе и для самого процесса усвоенія и когда также предполагается соотвѣтственное усиліе для процесса воспроизведенія. Здѣсь, слѣдовательно, передъ нами различіе, которое не только непосредственно извѣстно, но которое, далѣе, подтверждается цѣлымъ рядомъ спеціальныхъ экспериментальныхъ изслѣдованій, именно въ цѣляхъ опредѣленія этого объема памяти или природной способности запоминанія: мы встрѣчаемъ теперь цѣлый рядъ работъ, которыя ставятъ своей задачей выяснить этотъ объемъ въ общей формѣ, причемъ здѣсь наиболѣе цѣннымъ матеріаломъ являются, какъ вамъ извѣстно, безсмысленные слоги или такіе же слова, когда, такимъ образомъ, отвлекается значеніе интереса и имѣется въ виду именно память, какъ чисто внѣшняя дѣятельность, когда предполагается запоминаніе одного матеріала, и, слѣдовательно, изолируется вліяніе тѣхъ дополнительныхъ условій, которыя могутъ быть различны у каждаго человѣка. Изслѣдованія въ этомъ направленіи также выяснили различіе объема памяти, хотя это различіе до сихъ поръ не можетъ быть сведено къ какимъ нибудь опредѣленнымъ, въ особенности - физіологическимъ, условіямъ и причинамъ. Конечно, здѣсь можно предполагать различіе въ строеніи мозговой ткани, которое, можетъ быть, и обусловливаетъ различныя формы пластичности мозга. Иногда здѣсь можно свя-

зывать это различіе съ особенностями въ дѣятельности опредѣленнаго органа: зрѣнія, слуха, осязанія, мускульнаго чувства, когда, безспорно, извѣстные типы памяти связаны съ этимъ строеніемъ и когда самая сила памяти также находится въ зависимости отъ этой природной конструкціи извѣстнаго органа; но, во всякомъ случаѣ, какія-либо точныя данныя здѣсь указать трудно, особенно такія, которыя покоились бы на біологической основѣ. Поэтому здѣсь мы должны лишь констатировать этотъ фактъ различія, пользуясь для изображенія его различными описаніями, картинными сравненіями, которыя, напримѣръ, мы встрѣчаемъ у Джемса. Послѣдній въ этомъ отношеніи сравниваетъ мозгъ однихъ людей съ мягкимъ воскомъ, на которомъ запечатлѣвается все, что попадаетъ на него. Мозгъ другихъ людей, обнаруживающихъ очень слабую память, можно сравнить въ этомъ смыслѣ, какъ говоритъ Джемсъ, съ желе, которое можетъ дрожать отъ постояннаго прикосновенія и которое однако же не можетъ сохранить на себѣ никакихъ отпечатковъ. Но конечно, это только образы или картины, которыя не уясняютъ всего существа процесса. Для насъ, далѣе, важно выяснить слѣдующій вопросъ: если фактъ различія степени или силы памяти является безспорнымъ, то какое значеніе принадлежитъ въ данномъ случаѣ воспитанію, и можно ли путемъ воспитанія, какъ сознательнаго воздѣйствія, усилить дѣятельность памяти не только въ опредѣленномъ направленіи (въ связи съ спеціальнымъ типомъ памяти), но и въ отношеніи воспріимчивости вообще, въ смыслѣ измѣненія самой біологической основы дѣятельности памяти, когда здѣсь предполагаются благотворные результа-

ты упражненій, иногда длительныхъ и напряженныхъ? Мы нерѣдко встрѣчаемся съ этимъ взглядомъ въ обычной педагогической практикѣ, когда многимъ предметамъ обученія придаютъ такое значеніе именно въ смыслѣ развитія или какъ бы расширенія дѣятельности памяти независимо отъ содержанія усваиваемаго матеріала. Что касается вопроса объ увеличеніи самого объема памяти, то тотъ же Джемсъ даетъ на него отрицательный отвѣтъ, если идетъ рѣчь о расширеніи этого объема путемъ упражненія на почвѣ спеціальнаго матеріала. Если это упражненіе и можетъ имѣть значеніе, то только въ отношеніи опредѣленныхъ видовъ памяти, когда здѣсь предполагается расширеніе извѣстныхъ знаній, установленіе различнаго рода ассоціацій, связей и т.д., которыя помогаютъ болѣе прочному сохраненію извѣстнаго матеріала, но самая воспріимчивость въ общей формѣ остается одной и той же, и здѣсь нѣтъ усовершенствованія по существу. Джемсъ, въ качествѣ доказательства, приводитъ свои собственныя наблюденія и опросы многихъ выдающихся лицъ, въ особенности актеровъ, которые принуждены упражнять свою память въ силу своей профессіи. Джемсъ говоритъ, что результаты этихъ опросовъ привели его къ тому убѣжденію, что здѣсь расширенія памяти въ общемъ смыслѣ, какъ воспріимчивости, нѣтъ, что здѣсь идетъ рѣчь только объ усовершенствованіи способовъ запоминанія, о значеніи въ этомъ случаѣ жестикуляціи, интонаціи, которые создаютъ цѣлый рядъ дополнительныхъ ассоціацій и поэтому могутъ облегчить, напр., усвоеніе новыхъ ролей, но это не свидѣтельствуетъ о томъ, что совершенствуется память въ общемъ смыслѣ. Съ этой

точки зрѣнія могутъ имѣть значеніе такого рода упражненія, которыя, дѣйствительно, имѣютъ болѣе спеціальный характеръ, которыя связаны съ опредѣленными типами памяти; благодаря этимъ упражненіямъ, расширяются и умножаются упомянутыя мною ассоціаціи и связи и даютъ возможность съ гораздо большей легкостью ассимилировать всякій новый матеріалъ. Но изслѣдованія позднѣйшаго времени, въ особенности изслѣдованія въ области экспериментальной психологіи, въ частности произведенныя извѣстнымъ Мейманомъ, стараются поколебать этотъ взглядъ Джемса и пытаются показать, что упражненія памяти даже въ спеціальной области могутъ содѣйствовать развитію и улучшенію дѣятельности воспоминанія, воспроизведенія и во всякой другой области, что съ этой точки зрѣнія всякое упражненіе этой дѣятельности, которое согласуется съ основными законами психическаго развитія, можетъ быть очень цѣннымъ съ точки зрѣнія педагогики. Мейманъ, прежде всего, ссылается на свои опыты, когда матеріаломъ для заучиванія были безсмысленные слоги или такія же слова, когда здѣсь было запоминаніе въ опредѣленномъ направленіи, и результатомъ этого рода изслѣдованій въ отношеніи усовершенствованія памяти было то, что память въ этомъ направленіи совершенствуется, т.е. упражненіе имѣетъ положительное значеніе. По мѣрѣ упражненія облегчается этотъ процессъ запоминанія, и слѣдовательно, констатируется экономизація психической энергіи. Но Мейманъ производилъ наблюденія и съ болѣе широкими и общими задачами, когда онъ пытался прослѣдить значеніе процесса запоминанія безсмысленныхъ слоговъ и словъ для дѣятельности

памяти и въ другихъ направленіяхъ, т.е. когда имѣлось въ виду значеніе этихъ упражненій для запоминанія осмысленныхъ словъ, фразъ и т.д. въ связи съ памятью зрительной, слуховой и т.п. Мейманъ въ своемъ сочиненіи - „Экономика и техника памяти" и въ своихъ „Лекціяхъ по экспериментальной педагогикѣ" говоритъ, что эти упражненія, которыя производились только на опредѣленномъ, узко ограниченномъ матеріалѣ, однако же оказались полезными и для другихъ видовъ запоминанія. Именно, онъ изслѣдовалъ силу запоминанія въ отношеніи разнообразныхъ предметовъ до упражненія съ безсмысленными слогами и послѣ этихъ упражненій. Изъ его опытовъ выяснилось, что этотъ процессъ запоминанія безсмысленныхъ слоговъ имѣетъ извѣстное положительное значеніе и въ отношеніи другого запоминаемаго матеріала, совершенно различнаго отъ безсмысленныхъ слоговъ, хотя, безспорно, наибольшее значеніе этого упражненія обнаруживается въ отношеніи къ такому же безсмысленному матеріалу. Такимъ образомъ, упражненію принадлежитъ извѣстное положительное значеніе въ отношеніи памяти вообще. Самъ Мейманъ истолковываетъ этотъ фактъ такимъ образомъ, что здѣсь процессъ заучиванія хотя бы и безсмысленнаго матеріала можетъ отражаться положительными результатами на дѣятельности памяти вообще, потому что въ этомъ процессѣ запоминанія, независимо отъ матеріала, несомнѣнно затрагиваются и совершенствуются другія дѣятельности, которыя играютъ большую роль въ процессѣ запоминанія. Онъ говоритъ, что въ процессѣ запоминанія принадлежитъ большое значеніе вниманію, въ частности

- анализирующей дѣятельности вниманія, которая можетъ проявляться и въ отношеніи запоминанія безсмысленныхъ слоговъ, потому что и тамъ возможенъ анализъ, сопоставленіе этихъ слоговъ, установленіе хотя бы внѣшнихъ ассоціацій, такъ что здѣсь есть извѣстный сознательный процессъ и утилизированіе сознательной дѣятельности для этой цѣли можетъ, конечно, отразиться полезными результатами и при запиминаніи другого матеріала. Затѣмъ Мейманъ указываетъ на то, что здѣсь устанавливается своеобразный психофизическій строй, т.е. здѣсь мы видимъ уже извѣстное настроеніе, которое является цѣннымъ для запоминанія, разумѣя здѣсь извѣстную эмоціональную уравновѣшенность, извѣстное самообладаніе: здѣсь же далѣе можно наблюдать общее органическое или нервное напряженіе, можно видѣть уже и общій подъемъ энергіи и вѣры въ собственныя силы и т.д., что является необходимымъ для всякаго запоминанія. Все это, конечно, упражняется во всякой дѣятельности запоминанія, независимо отъ запоминаемаго матеріала. Значитъ, здѣсь Мейманъ не рѣшаетъ вопроса окончательно и не говоритъ, что память дѣйствительно можетъ расширяться до самыхъ большихъ предѣловъ путемъ упражненія, а только указываетъ, что самое упражненіе памяти въ процессѣ запоминанія и воспроизведенія можетъ сказываться благопріятными результатами для дѣятельности памяти въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ. Съ этой точки зрѣнія онъ, конечно, близокъ къ истинѣ, поскольку онъ указываетъ значеніе самыхъ разнообразныхъ факторовъ въ дѣятельности памяти и поскольку не разсматриваетъ память совершенно схематически, но подчеркиваетъ, что она

связана съ цѣлымъ рядомъ сопутствующихъ ей явленій и процессовъ, которые оказываются очень важными для запоминанія самаго разнообразнаго матеріала. Общій же выводъ отсюда таковъ, что упражненію можетъ принадлежать большое значеніе въ процессѣ развитія памяти, именно, въ процессѣ усвоенія, заучиванія, хотя этимъ, конечно, совершенно не рѣшается окончательно вопросъ, можетъ ли расширяться самая воспріимчивость въ общей формѣ, можно ли здѣсь достигнуть того, чтобы память очень несовершенная, память отъ природы незначительная, могла быть доведена до исключительной степени. Но этотъ вопросъ практически не имѣетъ особенно серьезнаго значенія, въ виду того, что память является цѣнной для насъ постольку, поскольку она соединяется съ другими наиболѣе важными для насъ душевными дѣятельностями, и поэтому мнѣ и придется въ заключеніе своего анализа сдѣлать краткія замѣчанія о значеніи памяти въ общей экономіи нашей психики. Но прежде чѣмъ говорить объ этомъ, я долженъ сказать нѣсколько словъ о спеціальныхъ средствахъ для усовершенствованія памяти, которыя извѣстны подъ именемъ мнемоники или мнемотехники. Я совершенно не намѣренъ исчерпывающе разсматривать этого вопроса, какъ онъ появляется въ конкретной формѣ, когда мы имѣемъ передъ собою цѣлый рядъ пріемовъ, къ которымъ прибѣгаютъ спеціалисты мнемотехники. Я скажу только, что значеніе всѣхъ этихъ искусственныхъ пріемовъ опредѣляется ихъ соотвѣтствіемъ тѣмъ основнымъ законамъ въ развитіи дѣятельности памяти, на которые я не разъ указывалъ. Если здѣсь идетъ рѣчь о такихъ усовершенствованныхъ пріемахъ запоминанія, когда оттѣ-

няется значеніе ритма и риемы, когда запоминаемый матеріалъ облекается въ стихотворную форму, то такіе пріемы тѣсно связаны съ общей экономіей органической работы, и здѣсь большая успѣшность заучиванія можетъ признаваться безспорной. Что касается другихъ, болѣе спеціальныхъ способовъ заучиванія, когда предполагается опредѣленная схема, когда запоминаемый матеріалъ, напр., огромный рядъ цифръ, обозначается опредѣленными буквами, которыя потомъ соединяются въ слова иногда осмысленныя, иногда безсмысленныя,- то все это имѣетъ значеніе опять постольку, поскольку оказывается основаннымъ на опредѣленныхъ психологическихъ законахъ. Конечно, иногда, такая символизація возможна и въ состояніи облегчить запоминаніе, но опять значеніе ея уясняется только въ зависимости отъ того, какъ строятся эти слова, какъ именно они запоминаются, какой смыслъ съ ними соединяется. Если же мы будемъ прибѣгать только къ такимъ крайне искусственнымъ схемамъ, то здѣсь будетъ совершенствоваться только такая схематическая память, именно, процессъ запоминанія самыхъ этихъ схемъ, но не будетъ, конечно, совершенствованія самои дѣятельности памяти. Совершенствованіе послѣдней предполагаетъ безспорно затрагиваніе и сознательной дѣятельности, въ частности высшихъ формъ интеллектуальной дѣятельности. Такимъ образомъ, совершенно не имѣя возможности входить въ подробности мнемотехники, мы можемъ только вывести общее заключеніе, что цѣнность этихъ мѣръ можетъ быть опредѣлена только ихъ отношеніемъ къ общимъ законамъ психическаго развитія. Въ связи съ этимъ я долженъ здѣсь коснуться еще од-

ного вопроса, именно вопроса о значеніи памяти въ общей экономіи нашей жизни, ибо выясненіе этого вопроса не безразлично и въ отношеніи воспитанія памяти. Вѣдь если дѣятельность памяти является такой основной центральной дѣятельностью, что, съ этой точки зрѣнія, именно важна для насъ искомая память, то, можетъ быть, всѣ усилія должны быть направлены къ тому, чтобы создать такую память, и установить принципы, при помощи которыхъ возможно осуществить эту задачу. Если же память имѣетъ только второстепенное значеніе, то тогда, конечно, и отношеніе должно быть нѣсколько иное, не требующее для себя такого интенсивнаго напряженія. Память, безспорно, является въ высшей степени важною душевною дѣятельностью, безъ которой невозможенъ умственный прогрессъ. Доказывать эту мысль едва ли есть нужда, такъ какъ отсутствіе памяти, безспорно, является отсутствіемъ настоящей основы для дальнѣйшаго умственнаго развитія. Но вѣдь здѣсь нужно сказать, что у всякаго нормальнаго человѣка эта дѣятельность, несомнѣнно, существуетъ, какъ дѣятельность прирожденная, и въ этомъ смыслѣ говорить о созданіи памяти не приходится, такъ какъ мы всегда считаемся съ уже существующимъ фактомъ. Вопросъ здѣсь сводится лишь къ тому, чтобы имѣть наиболѣе совершенную память, которая, дѣйствительно, являлась бы наиболѣе цѣнной съ точки зрѣнія дальнѣйшаго умственнаго прогресса. Вотъ здѣсь то, конечно, и важно установить положеніе памяти среди другихъ факторовъ, которые обусловливаютъ собою процессъ умственнаго развитія.

Едва ли можно отрицать, что памяти принадлежитъ огромное значеніе въ этомъ процессѣ, въ особенности той счастливой памяти, благодаря которой возможно въ короткое время усвоить разнообразный матеріалъ, хранить этотъ матеріалъ долго, ясно и отчетливо его воспроизводить. Такая память является, конечно, глубоко цѣнной и оказывается въ высшей степени важнымъ факторомъ въ процессѣ дальнѣйшаго интеллектуальнаго роста. Но, съ другой стороны, мы можемъ имѣть передъ собою фактъ положительнаго умственнаго развитія, поразительнаго богатства интеллектуальной жизни и при сравнительно ограниченной памяти въ общей формѣ. Такъ, можно наблюдать исключительную умственную продуктивность у людей, которые прямо говорятъ, что они съ извѣстнымъ напряженіемъ усваиваютъ разнообразный матеріалъ, не особенно долго хранятъ и не такъ отчетливо его воспроизводятъ, однако же могутъ развивать у себя до очень значительной степени спеціальную память, которая является цѣнной въ интересахъ ихъ спеціальныхъ работъ. Поэтому и важно стремиться къ созданію такихъ связей, которыя являлись бы наиболѣе цѣнными уже съ точки зрѣнія установившихся интересовъ. И, конечно, созданіе и удержаніе этихъ связей, ихъ воспроизведеніе, ихъ постепенное обогащеніе является возможнымъ для каждаго человѣка, обладающаго даже среднимъ объемомъ памяти. Въ этомъ случаѣ приходитъ на помощь сознательная дѣятельность человѣка, которая усиливаетъ работу памяти, дѣлаетъ ее наиболѣе продуктивной и цѣнной, когда эта работа памяти находится въ тѣсной связи съ явленіями, опредѣляющими общую или основную дѣятельность извѣстнаго чело-

вѣка. Съ этой точки зрѣнія, память исключительная, феноменальная иногда является и отрицательнымъ фактомъ, когда, въ такомъ случаѣ, мы можемъ наблюдать преобладаніе пассивнаго элемента въ развитіи, когда здѣсь преимущественное значеніе принадлежитъ процессу усвоенія, иногда механическому, поверхностному, когда здѣсь не дается достаточной работы логическимъ функціямъ. И безспорно, окончательная цѣнность развитія опредѣляется совсѣмъ не количествомъ и разнообразіемъ тѣхъ знаній, которыя хранятся въ нашемъ умѣ или могутъ быть воспроизведены въ нашемъ сознаніи, здѣсь имѣетъ преимущественное значеніе та организація этихъ знаній, которая является результатомъ сознательной и напряженной работы нашего интеллекта. Съ этой точки зрѣнія является цѣннымъ именно это организованное значеніе, которое сознательно нами пріобрѣтено, облечено въ извѣстную систему и которое во всякій моментъ можетъ быть сознательно нами использовано, не является для насъ ненужнымъ балластомъ, но оказывается очень важнымъ творческимъ матеріаломъ, изъ котораго мы можемъ создавать наиболѣе цѣнные продукты. Здѣсь можно употребить извѣстное сравненіе, которое дѣлаетъ Спенсеръ, когда говоритъ, что цѣнно то знаніе, которое подобно мускулу, является основнымъ орудіемъ нашей дѣятельности; съ другой стороны, мы должны отрицательно относиться къ такому знанію, которое, подобно органическому жиру, только отягчаетъ дѣятельность, являясь балластомъ, затрудняющимъ сознательную работу нашего интеллекта. Дѣятельность нашей памяти, когда она носитъ только внѣшній, механическій характеръ, является часто

такимъ тормазомъ для наиболѣе сознательной, углубленной работы, давая здѣсь перевѣсъ именно пассивному усвоенію матеріала.

Такимъ образомъ, и вопросъ объ усовершенствованіи памяти въ такой формѣ, чтобы здѣсь ставить своей задачей выработку исключительной способности запоминанія и воспроизведенія, независимо отъ усовершенствованія другихъ основныхъ интеллектуальныхъ функцій, теряетъ свою остроту, чѣмъ нисколько не ослабляетъ значеніе уже пріобрѣтенныхъ результатовъ въ соотвѣтствующей области экспериментальной психологіи.

Я долженъ теперь указать на практическое значеніе изслѣдованій памяти въ сферѣ, главнымъ образомъ, одной проблемы, именно проблемы орфографіи. Какъ показываетъ самое названіе, здѣсь идетъ рѣчь о правописаніи, о правильномъ письмѣ, причемъ самое понятіе правописанія, какъ извѣстно, часто является неопредѣленнымъ и неустойчивымъ. Подъ правописаніемъ обычно разумѣется соотвѣтствіе письма такому типу, который считается правильнымъ съ извѣстной точки зрѣнія или съ извѣстныхъ точекъ зрѣнія. Во всякомъ случаѣ, правильность эта всегда относительна. Здѣсь при установленіи этой правильности письма могутъ быть указаны два основныхъ принципа: или принципъ фонетическій, или принципъ этимологическо-историческій. Что касается перваго изъ этихъ двухъ принциповъ, то здѣсь имѣется въ виду соотвѣтствіе начертанія словъ произношенію, когда предполагается соотвѣтствіе буквъ звукамъ, когда, слѣдовательно, здѣсь то, что произносится - именно это - и изображается при помощи опред-

ленныхъ буквъ, соотвѣтственно звуковому значенію послѣднихъ. Что касается другого принципа - этимологическо-историческаго, то здѣсь предполагается соотвѣтствіе письма такому начертанію словъ, которое является и признается наиболѣе правильнымъ съ точки зрѣнія происхожденія словъ, корней или съ точки зрѣнія практики чисто исторической, когда здѣсь имѣется въ виду постепенный генезисъ опредѣленнаго начертанія. Фонетическій принципъ, конечно, едва ли можетъ быть выдержанъ вполнѣ, въ особенности въ отношеніи нѣкоторыхъ языковъ, ибо мы постоянно встрѣчаемся съ фактомъ несоотвѣтствія произношенія начертанію, въ связи съ разнообразными особенностями этого произношенія. Такъ, могутъ быть буквы, которые не произносятся, не читаются, какъ это встрѣчается въ разныхъ языкахъ, могутъ быть сокращенія въ произношеніи, особые оттѣнки въ извѣстныхъ звукахъ, когда они берутся въ опредѣленныхъ сочетаніяхъ. Такимъ образомъ, здѣсь имѣется въ виду опять нѣкоторая условность, которая здѣсь соединяется съ принципомъ этимологизма и историзма. Что касается этого историческаго принципа, то онъ является неизбѣжнымъ, поскольку онъ устанавливается и въ силу традиціи, поскольку, далѣе, здѣсь облегчается самое усвоеніе начертанія, когда предполагается возведеніе опредѣленной особенности въ начертаніи какого-нибудь слова къ вполнѣ очевидному этимологическому или историческому основанію. Само собою понятно, что этотъ процессъ усвоенія правильности письма требуетъ довольно много времени, въ особенности въ ранній періодъ жизни, когда предполагается усвоеніе этого процесса отчасти механическое, отчасти созна-

тельное; во всякомъ случаѣ, съ точки зрѣнія экономизаціи дѣтскихъ силъ и дѣтской энергіи, здѣсь важно было бы имѣть такую постановку, когда при меньшей затратѣ силъ и въ наиболѣе короткое время достигаются большіе результаты. Дѣло въ томъ, что самая орфографія никогда не можетъ считаться цѣлью сама по себѣ, но она естественно считается признакомъ элементарной грамотности. Съ другой стороны, сохраненіе единообразія въ начертаніи является здѣсь неизбѣжнымъ и въ интересахъ той же экономизаціи, потому что, если бы допустить полное разнообразіе, полную свободу въ начертаніи и въ письмѣ и въ особенности въ печати, то мы здѣсь встрѣтились бы съ очень значительнымъ затрудненіемъ, которое выразилось бы въ томъ, что для усвоенія смысла опредѣленной книги потребовалась бы слишкомъ большая затрата сознательной энергіи въ связи съ разнообразіями въ этомъ начертаніи. Такимъ образомъ, здѣсь единообразіе въ начертаніи оказывается неизбѣжнымъ, но, съ другой стороны, здѣсь также естественно стремленіе къ упрощенію правописанія, приближеніе этого процесса къ фонетическому принципу, и хотя полнаго осуществленія этого принципа не можетъ быть, но тѣмъ не менѣе мы видимъ попытки, въ самыхъ различныхъ странахъ Европы, къ упрощенію въ этой области, къ ослабленію историческаго элемента и къ выдвиганію фонетическаго принципа именно въ интересахъ экономизаціи дѣтскихъ силъ. Эти попытки упрощенія имѣютъ мѣсто и у насъ. Они возникли уже давно и особенно интенсивно выразились въ началѣ этого столѣтія или, вѣрнѣе въ первое десятилѣтіе этого вѣка. Затѣмъ, въ связи съ событіями общественнаго ха-

рактера, мы видимъ пониженіе интереса къ этому вопросу, но въ послѣднее время опять наблюдаемъ оживленіе этого интереса, и все это указываетъ, конечно, на важность выясненія этого вопроса и съ точки зрѣнія экспериментальной психологіи и установленія опредѣленнаго къ нему отношенія, которое можетъ быть использовано въ цѣляхъ болѣе успѣшнаго рѣшенія орфографической проблемы. Я не могу, конечно, вводить васъ во всѣ подробности разсмотрѣнія этой проблемы - мнѣ важно только указать основные моменты въ рѣшеніи этой проблемы, отмѣтивъ различные факторы, которые могутъ привлекаться здѣсь и, главное, связавъ это съ тѣми результатами, какіе мы имѣемъ въ настоящее время въ области экспериментальной психологіи, въ частности, въ области изслѣдованія памяти. Здѣсь, прежде всего, нужно сказать, что процессъ усвоенія правописанія является процессомъ очень сложнымъ и предполагающимъ участіе различныхъ факторовъ. Факторы эти всѣмъ извѣстны, причемъ здѣсь имѣется въ виду, несомнѣнно, анализъ разнообразнаго матеріала, какъ предмета усвоенія; я разумѣю воздѣйствіе этого матеріала на различные органы внѣшнихъ чувствъ, усвоеніе этого матеріала тѣмъ или другимъ способомъ, и въ связи съ этимъ мы видимъ здѣсь и соотвѣтствующіе пріемы усвоенія орфографіи. Эти пріемы связаны, прежде всего, съ зрительными и слуховыми впечатлѣніями, хотя здѣсь могутъ имѣть мѣсто и впечатлѣнія двигательныя или моторныя, въ связи съ тѣми явленіями движенія, которыя неизбѣжны въ процессѣ письма, отчасти и въ процессѣ воспріятія слуховыхъ впечатлѣній. Поэтому, если идетъ рѣчь о способѣ усвоенія орфо-

графіи, мы можемъ говорить объ усвоеніи правилъ начертанія путемъ слуховыхъ воспріятій прежде всего, когда передъ нами имѣются извѣстные звуки, вызывающіе соотвѣтственное изображеніе ихъ. Затѣмъ, мы можемъ здѣсь имѣть въ виду или только слышаніе этихъ звуковъ, или и произнесеніе ихъ. Далѣе, мы можемъ считаться съ зрительными воспріятіями, т.е. имѣть въ виду только разсмотрѣніе начертанія извѣстнаго слова, или же здѣсь можемъ говорить и о самомъ процессѣ письма, когда мы, разсматривая это начертаніе, сами произносимъ это слово, когда, слѣдовательно здѣсь привлекается въ значительной степени и моторная дѣятельность. Затѣмъ, здѣсь можно говорить о болѣе сознательномъ усвоеніи правописанія, когда предполагается уже болѣе тщательный анализъ не только элементовъ письма, но и мыслей, которыя заключаются въ содержаніи опредѣленнаго матеріала, когда идетъ рѣчь о сознательномъ усвоеніи правописанія или въ области этимологіи или въ области синтаксиса, когда здѣсь мы имѣемъ въ виду возведеніе къ извѣстному корню производныхъ словъ или когда здѣсь идетъ рѣчь о расчлененіи матеріала по смыслу, какъ это отчасти имѣетъ мѣсто при усвоеніи знаковъ препинанія и т.д. Вотъ обычные пріемы, съ которыми мы встрѣчаемся. Эти пріемы могутъ существовать отдѣльно, могутъ различно комбинироваться, и соотвѣтственно этому подлежать своеобразной педагогической оцѣнкѣ. Эти пріемы конкретно выражаются въ такого рода упражненіяхъ, какъ диктантъ, когда предполагается здѣсь прежде всего затрагиваніе чувства слуха и когда, далѣе, воспріятіе, полученное такимъ образомъ, переводится въ зрительное воспріятіе, имѣя

въ виду извѣстное начертаніе буквъ; съ другой стороны, здѣсь можно указать такое упражненіе, какъ списываніе, которое предполагаетъ, прежде всего, участіе зрительныхъ впечатлѣній и затѣмъ двигательныхъ; наконецъ, мы можемъ имѣть въ виду списываніе или съ печатнаго матеріала, или съ писаннаго. Эти основные виды и способы усвоенія орфографіи и явились предметомъ спеціальныхъ изслѣдованій въ современной экспериментальной психологіи. Эти изслѣдованія не могутъ считаться законченными, хотя нѣкоторыми психологами разсматриваются какъ уже пришедшія къ опредѣленнымъ результатамъ, которые должны быть положены въ основу извѣстныхъ практическихъ пріемовъ въ обученіи орфографіи. Здѣсь, какъ извѣстно, наибольшею популярностью пользуются изслѣдованія Лая, нѣмецкаго педагога, не столько спеціалиста по экспериментальной психологіи, сколько именно педагога-практика, хотя постоянно считающагося съ данными экспериментальной психологіи. Намъ извѣстны работы, произведенныя этимъ изслѣдователемъ, который старался оцѣнить сравнительное значеніе различныхъ способовъ усвоенія орфографіи, именно такихъ способовъ, которые связаны съ зрительными и слуховыми воспріятіями и которые, далѣе, выражаются въ различнаго рода комбинированіи методовъ усвоенія процесса правописанія. Лай произвелъ значительное число опытовъ, въ цѣляхъ анализа различныхъ пріемовъ столь извѣстныхъ изъ практической педагогики, разумѣя здѣсь усвоеніе правописанія или слуховымъ путемъ, когда основнымъ дидактическимъ пріемомъ является диктантъ, или преимущественно путемъ зрительныхъ воспріятій, въ формѣ списыванія. Но Лай имѣлъ въ виду не только

каждый изъ этихъ процессовъ въ такой общей, суммированной формѣ, но и въ формѣ болѣе дифференцированной, т.е. когда, напр., при слуховыхъ воспріятіяхъ онъ имѣлъ въ виду или исключительно слуховыя воспріятія, (т.е. письмо подъ диктовку, совершенно не произнося словъ, и съ этой цѣлью принималъ особыя мѣры предосторожности, напримѣръ, зажиманіе зубами языка и т.п.), или допускалъ тихое произнесеніе словъ про себя, или, наконецъ, дозволялъ громкое произнесеніе. Значитъ предполагалось слуховое воспріятіе или безъ всякаго содѣйствія моторнаго аппарата, или съ содѣйствіемъ очень незначительнымъ, или съ содѣйствіемъ болѣе значительнымъ. Затѣмъ, далѣе, здѣсь имѣлись въ виду зрительныя воспріятія, - именно, разсматриваніе усвояемаго матеріала опять безъ всякаго произнесенія, или его разсматриваніе и произнесеніе, или разсматриваніе и списываніе. Здѣсь, слѣдовательно, постепенно привлекалось участіе различныхъ дополнительныхъ факторовъ. Наконецъ, имѣлось въ виду списываніе съ печатнаго матеріала, и наконецъ, списываніе съ написаннаго или съ прописи. Лай изслѣдовалъ всѣ эти способы усвоенія орфографіи, причемъ онъ производилъ изслѣдованія съ безсмысленнымъ матеріаломъ, съ безсмысленными словами, именно, въ тѣхъ пѣляхъ, чтобы устранить здѣсь участіе воли, роль чувства и всякаго рода ассоціацій. Изъ своихъ опытовъ Лай выводитъ заключеніе, что наибольшее число ошибокъ дѣлалось именно при слуховомъ воспріятіи, въ особенности, если здѣсь не было никакого произнесенія про себя или вслухъ и т.д.; затѣмъ, число ошибокъ постепенно уменьшалось въ зависимости отъ привхожденія сюда этого фактора - произнесе-

нія про себя или вслухъ; дальнѣйшее уменьшеніе замѣчалось въ связи съ разсмотрѣніемъ начертанія словъ, и съ произнесеніемъ списываемаго, и въ этомъ послѣднемъ случаѣ число ошибокъ понижалось до минимума, если списываніе происходило съ написаннаго текста, а не съ книги. Отсюда дѣлается такой заключительный выводъ, что въ процессѣ обученія орѳографіи главное значеніе принадлежитъ списыванію именно съ написаннаго текста, а не съ печатнаго. Но такого рода изслѣдованія или вѣрнѣе выводы изъ нихъ едва ли могутъ считаться окончательными, а, главнымъ образомъ, они не вскрываютъ всѣхъ особенностей того процесса, который наблюдается здѣсь и который важно оцѣнить теоретически и учитывать практически. Прежде всего нужно указать на то обстоятельство, что Лай имѣлъ дѣло съ матеріаломъ безсмысленнымъ, который выдвигался здѣсь въ виду того, что желательно было изолировать самую дѣятельность запоминанія отъ другихъ факторовъ; но въ то же время этотъ матеріалъ не соотвѣтствовалъ естественному процессу усвоенія, гдѣ на самомъ дѣлѣ предполагается матеріалъ съ осмысленнымъ содержаніемъ, вполнѣ доступнымъ для ребенка. И нѣкоторыя дальнѣйшія изслѣдованія, напримѣръ, изслѣдованія Лобзина, показали въ этомъ смыслѣ, различіе результатовъ въ зависимости отъ того, какой матеріалъ дается для усвоенія, т.е. если это матеріалъ безсмысленный, то списываніе является, дѣйствительно, болѣе плодотворнымъ по результатамъ, чѣмъ слышаніе или усвоеніе на почвѣ диктанта; если же опыты происходили съ матеріаломъ осмысленнымъ, то часто получались результаты обратные, т.е. здѣсь и усвоеніе путемъ слуховыхъ воспріятій яв-

лялось очень продуктивнымъ и иногда превосходило результаты списыванія. Значитъ, несомнѣнно, этому факту осмысленности или безсмысленности матеріала принадлежитъ большое значеніе, и, можетъ быть, это различіе психологически объясняется тѣмъ, что въ процессѣ усвоенія осмысленнаго матеріала могутъ содѣйствовать болѣе утонченному усвоенію различнаго рода ассоціаціи, которыя гораздо труднѣе установить при усвоеніи безсмысленнаго матеріала. Затѣмъ, изъ этихъ опытовъ Лобзина и другихъ изслѣдователей вытекаетъ тотъ общій выводъ, что основное значеніе при оцѣнкѣ этихъ методовъ и при изученіи самаго процесса правописанія должно принадлежать факту анализа, который можетъ имѣть мѣсто и въ процессѣ зрительнаго усвоенія и въ процессѣ слухового воспріятія. Суть дѣла не въ томъ, слуховымъ или зрительнымъ путемъ воспринимаетъ ребенокъ, а именно въ томъ, какъ онъ производитъ этотъ анализъ и какъ ему легче его осуществить: путемъ зрѣнія или путемъ слуха. Здѣсь большое значеніе имѣютъ и прирожденная способности и особенности зрительной и слуховой памяти, и, съ этой точки зрѣнія, у однихъ дѣтей этотъ анализъ можетъ быть произведенъ зрительнымъ путемъ, у другихъ - слуховымъ. Это бросаетъ извѣстный свѣтъ и на цѣнность такихъ основныхъ пріемовъ при обученіи орфографіи, какъ диктантъ или списываніе. Общій выводъ изъ этихъ изслѣдованій таковъ, что здѣсь трудно указать какіе-нибудь безспорные выводы и считать эти работы окончательно говорящими или въ пользу диктанта или въ пользу списыванія. Здѣсь должны быть произведены дальнѣйшія изслѣдованія, которыя должны уяснить значеніе каждаго изъ этихъ факторовъ - слухового

и зрительнаго воспріятія, въ связи съ тѣмъ элементомъ анализа, которому, несомнѣнно, принадлежитъ главное значеніе въ процессѣ усвоенія орфографіи. Поэтому, если идетъ рѣчь о цѣнности диктанта, какъ мѣры, содѣйствующей усвоенію орфографіи, то здѣсь, безспорно, уже поколеблено универсальное значеніе этой мѣры, которое нерѣдко приписывается ей въ педагогической практикѣ. Эти изслѣдованія показали сложность и своеобразіе процесса усвоенія орфографіи и невозможность сводить къ какому-нибудь одному фактору всѣ особенности этого процесса, часто значительно видоизмѣняющагося въ связи съ особенностями дѣтской психики и дѣтской организаціи. Поэтому, возлагать исключительныя надежды на это средство ни въ коемъ случаѣ нельзя, хотя это нисколько не уничтожаетъ значенія диктанта въ извѣстномъ объемѣ. Такъ, можетъ имѣть значеніе диктантъ предупредительный, но главная роль всегда будетъ принадлежать тому анализирующему элементу, который имѣетъ мѣсто въ диктантѣ, въ особенности, если этотъ анализъ находится въ тѣсной связи съ прирожденными особенностями организаціи. Въ этомъ случаѣ можетъ оттѣняться значеніе соотвѣтственныхъ упражненій, хотя эти упражненія никогда не могутъ возводиться на степень универсальнаго средства. Съ другой стороны, что касается списыванія, то и этому процессу принадлежитъ большое значеніе и именно большее, чѣмъ какое приписывали ему ранѣе, хотя и онъ также не можетъ считаться универсальнымъ и единственнымъ средствомъ. Дѣло въ томъ, что успѣшность этого пріема связана съ особою формою памяти, именно, главнымъ образомъ, съ зрительною памятью,

хотя эта память въ извѣстномъ объемѣ присуща всѣмъ дѣтямъ или всѣмъ людямъ. Съ другой стороны, здѣсь большое значеніе принадлежитъ тому анализу, на который я указывалъ, когда въ процессѣ списыванія напрягается вниманіе, когда здѣсь имѣетъ мѣсто расчлененіе слова на отдѣльныя буквы и т.п. Если же этого нѣтъ, то, конечно, результаты могутъ быть не всегда цѣнны, и возможно списываніе съ цѣлымъ рядомъ ошибокъ, какъ это нерѣдко наблюдается въ педагогической практикѣ. Объясняется это тѣмъ, что здѣсь есть только схватываніе словъ, а нѣтъ прочтенія по буквамъ, нѣтъ предварительнаго анализа, который является столь цѣннымъ. При этомъ быстромъ схватываніи возможно неправильное воспріятіе, и такое воспріятіе можетъ быть запечатлѣно въ процессѣ списыванія. Поэтому здѣсь для успѣшности процесса также требуется присутствіе этой аналитической работы. Въ то же время здѣсь нужно имѣть въ виду и нѣкоторые отрицательные результаты этого процесса, которые могутъ быть связаны съ пониженіемъ вниманія, съ отсутствіемъ интереса; послѣдній можетъ не появиться здѣсь, если эта работа является совершенно механической. Въ этомъ смыслѣ извѣстныя формы слуховыхъ воспріятій, затрагивающія болѣе высшіе центры, напрягающія вниманіе, вызывающія напряженную аналитическую дѣятельность, могутъ имѣть положительное значеніе, чѣмъ утверждается и относительное значеніе диктанта. Такимъ образомъ, и отношеніе къ списыванію, какъ къ универсальному средству, должно быть довольно осторожно, и оцѣнка этого средства съ его положительной стороны, несомнѣнно, находится въ зависимости отъ того,

насколько здѣсь затрагиваются другія процессы, насколько возбуждается эта аналитическая дѣятельность вниманія, насколько затрагивается интересъ, чувство, и въ зависимости отъ участія этихъ процессовъ, несомнѣнно, находится и успѣшность тѣхъ результатовъ, какіе здѣсь предполагаются. Все это также указываетъ на необходимость производить дальнѣйшія изслѣдованія въ этой области, и строить какія нибудь окончательныя, безспорныя заключенія теперь является еще дѣломъ преждевременнымъ.

ВООБРАЖЕНІЕ. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ И ПРІЕМЫ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ВООБРАЖЕНІЯ. ЗНАЧЕНІЕ ЭТОЙ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ВЪ ОБЩЕЙ СУММѢ ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ. ДѢЯТЕЛЬНОСТЬ ВООБРАЖЕНІЯ У ДѢТЕЙ. ОТНОШЕНІЕ КЪ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ВООБРАЖЕНІЯ СО СТОРОНЫ ВОСПИТАТЕЛЯ И УЧИТЕЛЯ.

Я долженъ теперь обратиться къ анализу дѣятельности воображенія. Эта дѣятельность нерѣдко разсматривается, какъ дѣятельность вполнѣ самостоятельная въ отношеніи дѣятельности памяти, но при ближайшемъ анализѣ мы увидимъ, что здѣсь связь съ дѣятельностью памяти очень тѣсная и нѣкоторыя формы воображенія даже трудно отличить отъ простого воспроизведенія. Такъ, если мы будемъ анализировать простое воспроизведеніе въ видѣ воспоминанія, то и здѣсь, конечно, никогда не бываетъ совершенно точнаго фотографированія дѣйствительности, но неизбѣжно вмѣшивается примышленіе, иногда очень значительное. Что касается дѣятельности воображенія въ собственномъ смыслѣ, то здѣсь

это привхожденіе новыхъ элементовъ выражается не столько въ содержаніи самихъ элементовъ, сколько въ ихъ комбинаціяхъ. Эта комбинація является наиболѣе типичной чертой дѣятельности воображенія. Въ виду того, что между воображеніемъ въ собственномъ смыслѣ и воспроизведеніемъ наблюдается такая тѣсная связь, нерѣдко и самое воспроизведеніе называется также воображеніемъ, но только воображеніемъ репродуктивнымъ, т.е. просто воспроизводящимъ. Затѣмъ, при сравненіи дѣятельности воображенія съ дѣятельностью памяти, мы предполагаемъ присутствіе въ воображеніи большей активности, хотя этотъ элементъ активности съ одной стороны, присущъ воспроизведенію, а съ другой - онъ не всегда налицо при воображеніи, такъ какъ послѣднее проявляется и въ пассивной формѣ. Въ виду этого, отличительной чертой дѣятельности воображенія естественно считать именно своеобразныя комбинаціи тѣхъ элементовъ, которые даны въ самихъ воспріятіяхъ и которые, какъ элементы, могутъ легко быть воспроизведены раздѣльно. Но если здѣсь мы наблюдаемъ участіе комбинаторной дѣятельности, которая соединяетъ элементы, данные въ воспріятіи, то это является типичнымъ именно для воображенія. Это соединеніе элементовъ предполагаетъ связь или даже зависимость дѣятельности воображенія отъ самихъ воспріятій, и элементы, какъ матеріалъ этой построительной дѣятельности воображенія, предполагаются данными въ самихъ ощущеніяхъ, такъ что если ихъ тамъ не было, то невозможна была бы и дальнѣйшая творческая дѣятельность. Поэтому, какъ бы сложны и причудливы ни были продукты воображенія, эта связь его съ дѣйствительностью всег-

да удерживается. Такимъ образомъ, здѣсь опять мы видимъ тѣсную связь или, вѣрнѣе, даже прямо сродство дѣятельности воображенія съ дѣятельностью памяти. Затѣмъ, указывая на другія отличительныя особенности дѣятельности воображенія по сравненію съ ранѣе указанными нами формами душевной жизни, мы должны здѣсь отмѣтить, что воображеніе обычно разсматривается, какъ дѣятельность не только по преимуществу, но иногда и исключительно интеллектуальная. Это интеллектуалистическое толкованіе дѣятельности воображенія объясняется тѣмъ, что мы здѣсь имѣемъ дѣло всегда с извѣстнаго рода воспріятіями, которыя связаны съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ, такъ что прежде всего здѣсь предполагается элементъ познанія; но при дальнѣйшемъ анализѣ мы увидимъ, что такое интеллектуалистическое истолкованіе этой дѣятельности является одностороннимъ и что на самомъ дѣлѣ дѣятельность воображенія находится въ тѣсной связи съ дѣятельностью эмоціональной и жизнью нашей воли. Активный элементъ, какъ извѣстно, выступаетъ здѣсь очень замѣтно; съ другой стороны, всегда безспорной является связь дѣятельности воображенія съ жизнью чувства. Что касается этой послѣдней связи, то она обнаруживается въ томъ, что на почвѣ чувства можетъ развиваться и усиливаться дѣятельность воображенія. Эта дѣятельность можетъ какъ бы питаться чувствомъ, какъ это мы видимъ въ нѣкоторыхъ проявленіяхъ эмоцій, напримѣръ, въ чувствѣ страха. Здѣсь предполагается прежде всего существованіе чисто эмоціональнаго, можетъ быть, даже и на физіологическомъ фундаментѣ основаннаго состоянія, и далѣе уже на почвѣ этой

эмоціи возникаютъ различные виды страха, когда дѣятельность воображенія какъ бы усиливается, обостряется въ связи съ этимъ яркимъ выраженіемъ эмоціональной основы. Значитъ здѣсь, хотя дѣятельность воображенія выражается въ созданіи опредѣленныхъ образовъ, комбинацій чисто интеллектуальныхъ, однако же тѣсная зависимость этого интеллектуальнаго творчества отъ эмоціональной основы является безспорной. Далѣе, здѣсь можно указать на то, что творчество, если брать этотъ процессъ во всей его конкретности, является актомъ въ высшей степени сложнымъ съ точки зрѣнія тѣхъ эмоціональныхъ элементовъ, которые входятъ въ его составъ. Во всякомъ случаѣ, этотъ процессъ творчества въ области искусства или науки нельзя представлять процессомъ исключительно интеллектуальнымъ, безстрастнымъ и холоднымъ, лишеннымъ всякаго эмоціональнаго колорита. Наоборотъ, можно констатировать присутствіе чувства въ значительной степени въ этомъ процессѣ творчества - художественнаго или научнаго, когда мы наблюдаемъ своеобразное состояніе вдохновенія, которое характеризуется особыми эмоціональными чертами, когда здѣсь, далѣе, мы можемъ встрѣчать наиболѣе яркія формы выраженія такого состоянія въ видѣ своеобразнаго экстаза, который наблюдается у художниковъ и ученыхъ въ моментъ наивысшаго напряженія психики, въ особенности въ связи съ удачными результатами умственной или вообще психической дѣятельности. Такимъ образомъ здѣсь передъ нами вскрывается тѣсная связь дѣятельности воображенія, особенно творческаго воображенія, съ дѣятельностью или жизнью чувства. Я уже не говорю о томъ, что мы можемъ констатировать и обрат-

ный фактъ, именно вліяніе образовъ, созданныхъ этой дѣятельностью, на жизнь чувства, когда вслѣдъ за извѣстными образами можетъ возникать и извѣстная эмоція, такъ что здѣсь можетъ быть отмѣчена зависимость другого, обратнаго рода. Если теперь мы обратимся къ выясненію связи дѣятельности воображенія съ нашей активностью, то эта связь также является для насъ безспорной. Активный элементъ оказывается совершенно неизбѣжнымъ для болѣе высшихъ формъ дѣятельности воображенія, гдѣ предполагается именно сознательная активность; съ другой стороны, мы можемъ отмѣчать формы воображенія преимущественно пассивныя, какъ это можно наблюдать у дѣтей, а иногда и у людей взрослыхъ; къ этой же формѣ относится дѣятельность воображенія во время сновидѣній, когда не предполагается сознательной активности, но когда, однако же, безспорно есть жизнь воображенія, такъ какъ здѣсь мы имѣемъ дѣло не съ простымъ возпроизведеніемъ. Съ другой стороны, мы можемъ наблюдать такія формы воображенія, гдѣ элементъ активности выступаетъ на первое мѣсто: это и есть именно творческое воображеніе, когда здѣсь предполагается сознательный замыселъ извѣстнаго произведенія, планъ не только художественнаго или научнаго произведенія, но, можетъ быть, обычнаго, конкретнаго, житейскаго дѣла, когда во всякомъ случаѣ здѣсь работа воображенія начинается съ извѣстной опредѣленно поставленной мысли, идеи, иногда цѣлаго плана, и когда передъ нами протекаетъ уже длинный, очень сложный, процессъ этой работы. Здѣсь только надо замѣтить, что это разграниченіе дѣятельности воображенія на пассивную и активную формы имѣетъ

очень условный и относительный характеръ, и на него нельзя смотрѣть такимъ образомъ, что будто бы всегда и во всякое время мы можемъ провести рѣзкую грань между пассивнымъ и активнымъ воображеніемъ. Здѣсь отношеніе таково же, какъ и въ процессѣ обыкновеннаго воспроизведенія или въ актѣ воспоминанія. И тамъ мы можемъ начинать работу съ сознательнаго процесса, когда мы намѣренно стремимся припомнить что-нибудь, когда стараемся установить цѣлый рядъ ассоціацій, которыя помогли бы намъ дойти до той идеи, которая является цѣлью нашихъ исканій. Съ другой стороны, этотъ процессъ активной работы можетъ смѣняться и безсознательною дѣятельностью воспоминанія, въ иныхъ случаяхъ даже скорѣе приводящей къ желательной цѣли. Здѣсь мы видимъ замѣну активной формы пассивной; но равнымъ образомъ, мы можемъ наблюдать и обратный процессъ - смѣны пассивной формы активной. когда въ наше вниманіе сначала могутъ привлекаться какія-нибудь случайныя впечатлѣнія,и намъ сначала приходится только пассивно слѣдить за ними, а затѣмъ уже можно выбрать нѣкоторые изъ этихъ впечатлѣній и сосредоточить на нихъ намѣренное, спеціальное вниманіе. Нѣчто похожее можно наблюдать и здѣсь, въ дѣятельности воображенія. Такъ, если мы возьмемъ обычныя формы пассивнаго воображенія, конечно, не такого, какъ сновидѣнія, гдѣ предполагается въ сущности отсутствіе вниманія, а если мы возьмемъ, напр., состояніе мечтательности, особенно у взрослаго человѣка, то и здѣсь эта пассивныя форма естественно можетъ переходить въ активную, когда въ этотъ процессъ появленія образовъ непроизвольныхъ, случайныхъ можетъ вмѣшиваться сознатель-

ная мысль, и можетъ продолжаться дальнѣйшая творческая работа уже съ привнесеніемъ какой-либо намѣренно поставленной конечной цѣли. Нѣчто аналогичное можно наблюдать и въ области активнаго воображенія. Такъ, здѣсь мы видимъ вначалѣ сознательную стадію, которая предполагаетъ опредѣленную мысль или планъ. Но, если мы будемъ анализировать дальнѣйшій процессъ творчества, то мы увидимъ, что въ этомъ процессѣ, который является часто очень длительнымъ, прерывающимся цѣлымъ рядомъ другихъ дѣятельностей и процессовъ, эта активная сознательная работа, эта творческая дѣятельность воображенія можетъ смѣняться дѣятельностью уже скорѣе пассивной, гдѣ этотъ элементъ сознательности почти совершенно уходитъ изъ поля вниманія самого творящаго. Это можно сказать какъ о научномъ творчествѣ, такъ и о творчествѣ художественномъ. Собственныя свидѣтельства нѣкоторыхъ ученыхъ и нѣкоторыхъ художниковъ именно показываютъ, что здѣсь, дѣйствительно, не можетъ быть активнаго творчества на всемъ протяженіи, безъ всякихъ исключеній, что на самомъ дѣлѣ здѣсь эта смѣна активнаго и пассивнаго элементовъ является неизбѣжной. Такъ, напр., Дарвинъ разсказываетъ, что онъ обдумывалъ свою теорію въ теченіе нѣсколькихъ десятковъ лѣтъ; основная идея его ученія вырабатывалась постепенно и не сразу приняла тотъ законченный видъ, который она имѣетъ уже въ болѣе крупныхъ призведеніяхъ Дарвина. Въ данномъ случаѣ предполагалось собраніе очень разнообразнаго матеріала, который не могъ сразу повести къ установленію всѣхъ основныхъ положеній теоріи Дарвина. Послѣдняя требовала продолжительной разработки огромнаго сырого матеріала,

и на всякой отдѣльной стадіи этотъ процессъ столь длительной работы носилъ ярко выраженный активный характеръ. То же самое можно сказать и относительно художественнаго творчества, поскольку мы и здѣсь видимъ такіе же примѣры очень длительнаго процесса созданія литературныхъ или другихъ аналогичныхъ произведеній. Напримѣръ, Гончаровъ свидѣтельствуетъ о себѣ, что процессъ созданія нѣкоторыхъ его произведеній также опредѣлялся десятками лѣтъ, и здѣсь еще труднѣе предположить, чтобы въ теченіе всего этого времени работа носила ясно сознательный характеръ. Въ художественномъ творчествѣ эта роль безсознательнаго или полусознательнаго элемента оказывается въ особенности значительной, когда здѣсь идетъ рѣчь именно о созданіи извѣстныхъ образовъ, самихъ типовъ, сценъ и т.д. когда, съ этой точки зрѣнія здѣсь этому вторичному процессу работы - подсознательному или полусознательному - принадлежитъ гораздо большая роль, чѣмъ въ творчествѣ чисто научномъ. Все это указываетъ на то, что намъ трудно разграничить въ дѣятельности воображенія двѣ эти стадіи, т.е. трудно держаться такого взгляда, что на самомъ дѣлѣ въ извѣстный моментъ есть дѣятельность только одного сознательнаго, истинно-активнаго воображенія, а въ другое время работаетъ воображеніе только пассивное. Сдѣланныя мною замѣчанія уже во многихъ пунктахъ подчеркиваютъ тѣсную связь дѣятельности воображенія и дѣятельности памяти. Но эта связь обнаружится въ еще болѣе сильной формѣ, если мы попытаемся рѣшить вопросъ относительно того, что же представляетъ изъ себя дѣятельность воображенія, можно ли ее разсматривать, какъ дѣятельность совер-

шено цѣльную, заключающую въ себѣ такія черты, которыя должны ее отличать отъ другихъ дѣятельностей. Съ этой точки зрѣнія, мы какъ будто можемъ говорить только объ общей работѣ воображенія, не производя въ ней такого расчлененія, которое мы допускали въ области памяти. Но такого рода толкованіе дѣятельности воображенія въ исключительно обобщающей формѣ было бы совершенно ненужной абстракціей, не соотвѣтствующей конкретной дѣйствительности. На самомъ дѣлѣ, если мы будемъ болѣе углубленно анализировать дѣятельность воображенія, то увидимъ въ этой дѣятельности такую же тѣсную связь съ болѣе элементарными процессами, съ процессомъ ощущеній и воспріятій, какъ и въ дѣятельности памяти. Поэтому, соотвѣтственно основнымъ органамъ воспріятія, можно говорить о дѣятельности зрительнаго воображенія, о воображеніи слуховомъ, осязательно-моторномъ и т.д. Этотъ фактъ различія дѣятельности воображенія въ ея воспроизводящей формѣ, а также и въ формѣ болѣе творческой уже давно отмѣчался въ психологіи. Первую попытку въ этомъ направленіи мы видимъ у извѣстнаго англійскаго антрополога Гальтона, который въ своемъ „изслѣдованіи человѣческой способности" пытается подчеркнуть эту мысль о тѣсной связи воображенія съ дѣятельностью опредѣленныхъ органовъ чувствъ. Съ этой цѣлью, онъ производилъ цѣлый рядъ опросовъ между выдающимися представителями науки, искусства и т.д. Эти опросы показали, что связь эта въ высшей степени тѣсная, что нельзя говорить съ самаго начала о дѣятельности воображенія, какъ о дѣятельности комбинаторной въ общемъ смыслѣ слова, безъ отношенія къ опредѣленнымъ видамъ представ-

вленій. Затѣмъ, послѣдующія изслѣдованія и взрослыхъ и дѣтей подтвердили этотъ фактъ различія дѣятельности воображенія, существованіе именно опредѣленныхъ образовъ и комбинацій этихъ образовъ у извѣстныхъ людей въ зависимости отъ типовъ памяти или, вѣрнѣе, отъ типовъ воспріятія. И дѣйствительно, въ этомъ отношеніи различія между людьми могутъ быть значительны, какъ между взрослыми, такъ и между дѣтьми. И въ настоящее время мы видимъ попытки въ области экспериментальной психологіи прибѣгать къ такимъ изслѣдованіямъ, и съ точки зрѣнія общихъ задачъ психологіи, и съ точки зрѣнія педагогики, поскольку здѣсь важно выяснить особенности образовъ, преобладающихъ у опредѣленнаго ребенка. Несомнѣнно, такого рода особенности иногда могутъ вскрываться безъ труда и самыми простыми средствами изслѣдованія, напр., при помощи различнаго рода описаній, въ связи съ письменными работами - описательнаго или повѣствовательнаго характера, поскольку здѣсь мы можемъ наблюдать прямо преобладаніе извѣстныхъ образовъ, въ особенности, если идетъ рѣчь объ описаніи явленій, гдѣ яркость и разнообразіе этихъ образовъ разумѣется сама собою,- напр., описаніе бури, пожара и т.д. Здѣсь мы естественно должны встрѣчаться съ цѣлымъ рядомъ образовъ, которые связаны съ воздѣйствіемъ на извѣстные органы внѣшнихъ чувствъ. Конечно, намъ очень трудно установить болѣе точные методы изслѣдованія въ этомъ направленіи; равнымъ образомъ, трудно связать всѣ особенности этихъ образовъ съ особенностями чисто психическими. Само собою разумѣется, можно говорить о томъ, что всѣ эти образы въ такой общей формѣ могутъ наблюдаться у

всякаго нормальнаго человѣка, въ частности, у всякаго нормальнаго ребенка, поскольку у него правильно функціонируютъ органы воспріятія. Съ другой стороны, здѣсь все же можно наблюдать извѣстное различіе между функціонированіемъ этихъ органовъ и, въ связи съ этимъ, различіе самихъ образовъ, когда это различіе касается обилія этихъ образовъ, ихъ наибольшей яркости, силы, въ зависимости отъ особенностей воспріятій, а иногда въ зависимости отъ эмоціональнаго темперамента ребенка. Во всякомъ случаѣ, такого рода изслѣдованія, хотя бы элементарнаго типа, являются цѣнными съ педагогической точки зрѣнія, поскольку ими проливается извѣстный свѣтъ на особенности дѣятельности воображенія и поскольку эти особенности могутъ быть использованы въ педагогическихъ цѣляхъ. Само собою понятно, что съ точки зрѣнія педагогической здѣсь естественно стремленіе къ тому, чтобы достигалось наибольшее богатство и разнообразіе образовъ, чтобы получалась извѣстная уравновѣшенность этой дѣятельности воображенія. Конечно, это стремленіе едвали всегда можетъ осуществиться, поскольку преобладаніе опредѣленнаго типа образовъ или опредѣленнаго типа воображенія связано съ особенностями воспріятій и поскольку извѣстный типъ воображенія можетъ усиливаться и ослабляться въ зависимости отъ чувства, какъ это чувство вмѣшивается уже въ самый процессъ творчества. Я уже не говорю о томъ, что если мы будемъ изслѣдовать наиболѣе яркія формы воображенія, именно творческаго воображенія, какъ они встрѣчаются у различнаго рода художниковъ, будетъ ли это живописецъ, музыкантъ, поэтъ и т.д.; то во всѣхъ этихъ случаяхъ мы опять

всегда можетъ усматривать эту тѣсную связь дѣятельности воображенія съ дѣятельностью памяти и, еще ранѣе, съ дѣятельностью органовъ внѣшнихъ чувствъ. Это, конечно, совсѣмъ не значитъ, что вся дѣятельность воображенія связана съ этими важнѣйшими элементами воспріятія и съ тѣми комбинаціями, которыя опять имѣютъ свои корни въ данномъ процессѣ воспріятія. На самомъ дѣлѣ работа воображенія оказывается гораздо болѣе сложной, и комбинаторная дѣятельность, разумѣется, не ограничивается только простымъ соединеніемъ этихъ болѣе изначальныхъ или первичныхъ элементовъ. Намъ, конечно, очень трудно, съ этой точки зрѣнія, охарактеризовать всѣ основные пріемы, которые можно наблюдать въ процессѣ творческаго воображенія, такъ какъ мы можемъ указать пріемы только болѣе простые, элементарные, а не тѣ, въ которыхъ выражаются наиболѣе сложные и разнообразные виды творчества. Всѣмъ, конечно, извѣстны, эти болѣе элементарныя формы дѣятельности воображенія, которыя сводятся къ простому уменьшенію или увеличенію самыхъ объектовъ воспріятія, когда здѣсь предполагается уменьшеніе или увеличеніе этихъ образовъ, будетъ ли это человѣкъ, животное или неодушевленные предметы, когда такого рода уменьшеніе или увеличеніе является очень легкимъ для дѣятельности всякаго типа воображенія - и у дѣтей и у взрослыхъ. Затѣмъ также довольно элементарная форма воображенія обнаруживается въ простомъ соединеніи элементовъ, когда предполагается сочетаніе свойствъ или качествъ, наблюдаемыхъ въ отдѣльности у извѣстныхъ людей или у извѣстныхъ живыхъ существъ и, когда, далѣе, на почвѣ сочетанія этихъ ка-

чествъ, получаются новые образы, которые не были даны въ непосредственномъ воспріятіи. Именно такимъ путемъ создаются всѣ такъ называемыя мифологическія представленія, когда мы имѣемъ передъ собою такую группировку частей человѣческаго организма, которая не встрѣчается въ дѣйствительности, или когда передъ нами соединеніе различныхъ частей человѣческаго организма и организма другихъ живыхъ существъ. Гораздо сложнѣе, конечно, тѣ типы творчества, которые мы встрѣчаемъ въ творчествѣ художественномъ и научномъ, когда здѣсь предполагаются комбинаціи также различныхъ особенностей и чертъ, но когда такія комбинаціи значительно удаляются отъ элементовъ, данныхъ въ непосредственномъ воспріятіи. Я разумѣю здѣсь творчество въ видѣ литературныхъ типовъ, въ видѣ различнаго рода повѣствованій, описаній и т.д., когда здѣсь имѣется въ виду не простое воспроизведеніе и не элементарное соединеніе этихъ частей, но болѣе сложный процессъ. То же самое, какъ мы увидимъ, можно сказать и о различныхъ видахъ научнаго творчества, которое на первый разъ оказывается также очень простымъ и элементарнымъ, но при болѣе глубокомъ проникновеніи оказывается также довольно своеобразнымъ, такъ какъ здѣсь мы встрѣчаемся съ процессомъ открытія, съ нахожденіемъ того, что не дано въ непосредственномъ воспріятіи и что оказывается безспорно новымъ, хотя на первый взглядъ эта новизна и не кажется столь поражающей. Здѣсь, конечно, трудно свести къ какой нибудь схемѣ все это разнообразіе комбинацій, которыя всегда опираются на извѣстныя реальныя основы и которыя однакожъ никогда не исчерпываются тѣми элементами, кото-

рые даны въ самомъ воспріятіи.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній относительно основныхъ принциповъ дѣятельности воображенія я теперь долженъ перейти къ выясненію значенія этой дѣятельности въ общей суммѣ нашей психики. Что касается этого значенія, то оно, какъ извѣстно, очень велико, хотя здѣсь не всѣ стороны или формы этой дѣятельности имѣютъ положительное значеніе. Что эта дѣятельность является безспорно необходимой для жизни, въ этомъ едва ли есть нужда распространяться, поскольку здѣсь мы имѣемъ въ виду постоянное предвосхищеніе будущаго, совершенно неизбѣжное для всякаго существованія, для всѣхъ видовъ человѣческой жизни. Съ другой стороны, можно дѣлать относительное различіе между пассивной и активной формами воображенія, и мы нерѣдко встрѣчаемся съ критическимъ отношеніемъ къ дѣятельности воображенія потому, что здѣсь на первый планъ выдвигается дѣятельность пассивнаго воображенія. Въ связи съ этимъ и дѣятельность воображенія вообще иногда разсматривается какъ такая, которая мѣшаетъ холодной, безстрастной работѣ разсудка, и, такимъ образомъ, является нѣкоторымъ тормазомъ на пути къ интеллектуальному совершенствованію. Но такого рода взглядъ справедливъ только отчасти, поскольку мы имѣемъ передъ собою опредѣленныя формы пассивнаго воображенія, въ видѣ мечтательности, въ видѣ построенія воздушныхъ замковъ, когда здѣсь предполагается оторванность отъ конкретной дѣйствительности, и въ связи съ этимъ - развитіе пассивныхъ чертъ характера. Здѣсь мы можемъ наблюдать удаленіе, уклоненіе отъ жизни, отъ борьбы, отъ наивысша-

го напряженія энергіи, что нерѣдко встрѣчается и у взрослыхъ людей. Съ другой стороны, преобладаніе такой мечтательности у дѣтей, какъ извѣстно, можетъ сопровождаться также нѣкоторыми иногда очень нежелательными результатами. Но въ такомъ случаѣ мы имѣемъ передъ собою только одну форму воображенія или одинъ типъ пассивнаго воображенія, ибо какъ мы видѣли раньше, и пассивное воображеніе является въ высшей степени важнымъ, когда оно сопровождается дѣятельностью воображенія активнаго или творческаго. Этому же послѣднему, т.е. творческому воображенію, принадлежитъ огромное значеніе въ жизни человѣка или человѣчества, причемъ нужно имѣть въ виду жизнь не только исключительныхъ лицъ, которыя обладаютъ особенно богатымъ воображеніемъ, но и жизнь обыкновеннаго, средняго человѣка, потому что и для него дѣятельность воображенія является совершенно неизбѣжной. Объ этомъ едва ли нужно много говорить, такъ какъ всякое предвосхищеніе будущаго совершенно неизбѣжно въ условіяхъ этого обычнаго существованія, а оно-то всегда предполагаетъ работу этой дѣятельности. Такимъ образомъ, у всякаго человѣка, независимо отъ качественныхъ результатовъ дѣятельности, мы можемъ наблюдать работу этой функціи, иногда въ очень сильной степени. И эта работа можетъ встрѣчаться какъ у лицъ, которыя своею дѣятельностью оставляютъ глубокіе, положительные слѣды въ жизни людей, общества, государства, такъ, съ другой стороны, и у такихъ лицъ, которые, можетъ быть, всѣ свои усилія направляютъ на дѣйствія, совершенно противоположныя соціальнымъ и моральнымъ стремленіямъ. Сила воображенія и у этихъ послѣднихъ лицъ

можетъ быть очень значительной, какъ она конкретно выражается въ цѣломъ рядѣ своеобразныхъ дѣйствій и ухищреній, обнаруживающихъ иногда исключительное творчество, по результатамъ, съ точки зрѣнія общественной, можетъ быть, совершенно отрицательное. Но все это указываетъ на то, что всякаго рода дѣятельность, работа и жизнь связаны именно съ этой неизбѣжной функціей. И само собою понятно, что наиболѣе яркое выраженіе этой дѣятельности мы встрѣчаемъ въ такихъ фактахъ творчества, которые считаются нами наиболѣе цѣнными, какъ напр творчество художественное или творчество научное. Намъ нѣтъ нужды говорить о громадной роли дѣятельности воображенія въ сферѣ художественнаго творчества, поскольку здѣсь эта роль всюду обнаруживается въ разнообразнаго рода искусствахъ, будутъ ли это искусства пластическія или тоническія и т.п. Конечно, мы никогда не должны упускать изъ виду тѣсной связи этого творчества съ реальной жизнью, съ конкретными отношеніями, но, съ другой стороны, во всѣхъ видахъ искусства передъ нами всегда выступаетъ обиліе творчества, даже и въ тѣхъ типахъ творческой дѣятельности, которые носятъ реалистическій, даже натуралистическій характеръ. Во всѣхъ этихъ случаяхъ мы встрѣчаемъ цѣлый рядъ комбинацій, которыя не даны непосредственной дѣйствительностью, не являются копіей или отраженіемъ этой дѣйствительности, а оказываются продуктомъ индивидуальнаго творчества на почвѣ воздѣйствія этой дѣйствительности. Для насъ, конечно, здѣсь можетъ имѣть большее значеніе чисто-научное изслѣдованіе самаго процесса творчества съ точки зрѣнія указанія его элементовъ и характеристики тѣхъ

основныхъ комбинацій, какія могутъ имѣть мѣсто въ процессѣ творчества музыкальнаго или литературнаго или въ какой либо другой формѣ искусства. Но къ сожалѣнію, эта область творчества изучена очень недостаточно, и здѣсь трудно установить какую-нибудь закономѣрность; трудно даже установить отношеніе между сознательными и безсознательными элементами, а тѣмъ болѣе указать то разнообразіе комбинацій, которое встрѣчается здѣсь и которое не можетъ быть въ настоящее время сведено къ какой нибудь ясной, точной схемѣ. Для насъ важно здѣсь затронуть другой вопросъ, который на первый разъ кажется какъ бы еще болѣе спеціальнымъ и который, несомнѣнно, имѣетъ очень большое значеніе также и съ педагогической точки зрѣнія: это именно вопросъ о научномъ творчествѣ, вопросъ о значеніи именно творческаго воображенія въ научной работѣ, поскольку этотъ процессъ можетъ проливать извѣстный свѣтъ на самое усвоеніе знаній. Къ сожалѣнію, и этотъ процессъ является изученнымъ не достаточно полно, и мы можемъ только отмѣтить нѣкоторыя важнѣйшія черты этого процесса и подчеркнуть тѣсную зависимость его отъ предшествующей чисто сознательной стадіи, стадіи планомѣрной умственной работы. Здѣсь, прежде всего, нужно сказать, что, конечно, въ самомъ процессѣ усвоенія знаній или, вѣрнѣе, построенія такой общей и всѣмъ доступной картины научнаго знанія, воображенію принадлежитъ огромное значеніе и именно - опредѣленнымъ типамъ воображенія, когда здѣсь предполагаются извѣстныя знанія изъ области математики, исторіи, географіи, естественныхъ наукъ и т.д., когда здѣсь передъ нами не непосредствен-

ныя воспріятія, а именно такая картина, которая получается, какъ нѣчто цѣльное на почвѣ этихъ воспріятій, не исчерпывающихъ всѣхъ особенностей этой картины. Вѣдь если мы имѣемъ дѣло даже съ такой областью, какъ математика, которая, повидимому, предполагаетъ, прежде всего, такое чисто интеллектуальное холодное и безстрастное постиженіе,- то и здѣсь роль воображенія, несомнѣнно, значительна, въ особенности, когда рѣчь идетъ о такомъ отдѣлѣ математики, какъ геометрія, гдѣ предполагается усвоеніе пространственныхъ отношеній въ формѣ образовъ, когда съ ними тѣсно связана дальнѣйшая плодотворность работы, возможность болѣе сложныхъ комбинацій.- и все это.- на почвѣ зрительнаго воображенія. Я уже не говорю о томъ, что изученіе различныхъ видовъ явленій природы или различныхъ типовъ естественныхъ наукъ предполагаетъ, конечно, эту тѣсную связь, или эту напряженную работу воображенія, когда здѣсь, опять отправляясь отъ извѣстнаго непосредственнаго воспріятія, создаютъ нѣчто такое, что не дается въ этихъ воспріятіяхъ, что является расширеніемъ области непосредственныхъ переживаній и, въ концѣ концовъ, оказывается продуктомъ своеобразнаго творчества. Это тѣмъ болѣе можно сказать о такихъ областяхъ знанія, которыя касаются, напр., нѣкоторыхъ невиданныхъ нами странъ, когда приходится имѣть дѣло съ такими явленіями, которыя неизбѣжно только создаются или представляются, а не находятся въ области непосредственныхъ воспріятій. Нѣтъ нужды также говорить о томъ, что изученіе такихъ наукъ, какъ науки историческія, предполагаютъ эту исключительную работу воображенія, не только въ элементар-

ной формѣ, въ смыслѣ созданія яркости извѣстныхъ образовъ, но и въ болѣе углубленномъ видѣ, когда здѣсь предполагаются извѣстныя историческія построенія, касающіяся жизни народовъ, не только въ видѣ образовъ и картинъ, но и въ видѣ своеобразныхъ схемъ, которыя строятся на почвѣ отвлеченія отъ извѣстныхъ конкретныхъ явленій. Но и сами эти явленія, поскольку они составляютъ предметъ чисто историческаго изученія, оказываются въ то же время продуктомъ извѣстнаго творчества, потому что эти явленія никогда не могутъ быть предметомъ непосредственнаго созерцанія, а только могутъ быть возсозданы на почвѣ тѣхъ элементовъ, какіе даны въ непосредственномъ воспріятіи въ процессѣ изученія условій человѣческой жизни въ доступной намъ средѣ и въ современную намъ эпоху. Говоря все это, я имѣю здѣсь въ виду не только тѣ обычные виды научнаго познанія, которые являются неизбѣжными для всѣхъ, но и болѣе высокія формы научнаго творчества, которыя свидѣтельствуютъ объ исключительномъ напряженіи фантазіи и которыя подтверждаютъ эту тѣсную связь интеллекта, холодныхъ, безстрастныхъ изслѣдованій съ работой воображенія. Здѣсь мы встрѣчаемся именно съ тѣмъ исключительнымъ явленіемъ въ области человѣческаго духа, которое конкретно выражается въ видѣ различнаго рода открытій и изобрѣтеній, когда здѣсь, дѣйствительно, передъ человѣческимъ духомъ раскрывается нѣчто какъ бы совершенно новое, нѣчто такое, что доселѣ не существовало именно въ этой комбинаціи или въ этой формѣ. Это можно сказать и о нѣкоторыхъ открытіяхъ конкретнаго характера, которыя предполагаютъ или указываютъ на извѣстное явленіе, предметъ и т.д.,

когда это явленіе или предметъ оказывается комбинаціей раньше существующихъ элементовъ, какъ это можно сказать о многихъ открытіяхъ. Съ другой стороны, здѣсь имѣются въ виду и открытія болѣе абстрактнаго характера, когда предполагается формулированіе извѣстныхъ принциповъ, установленіе такихъ законовъ, которые обнимаютъ собою явленія, ранѣе бывшія какъ бы разрозненными и считавшіяся совершенно самостоятельными, не подведенными подъ какой-нибудь общій принципъ. Что же касается этого процесса научнаго открытія, то онъ нерѣдко разсматривается какъ процессъ своеобразнаго озаренія, какъ процессъ исключительно интуитивный или какъ результатъ безсознательной работы, совершенно несвязанной съ предшествующей напряженной умственной дѣятельностью. Но такого рода истолкованіе оказывается односторонним и совершенно ошибочнымъ, поскольку настоящія научныя открытія выражаются въ формулированіи гипотезъ, въ высшей степени цѣнныхъ, иногда опредѣляющихъ міросозерцаніе человѣчества на довольно продолжительное время. Изслѣдованіе всего этого процесса показываетъ, что здѣсь безспорно эта конечная стадія нерѣдко самими изслѣдователями разсматривается, какъ состояніе своеобразнаго озаренія, интуиціи, но что на самомъ дѣлѣ этой конечной стадіи предшествовала продолжительная умственная работа опредѣленнаго индивидуума, а иногда даже цѣлаго ряда поколѣній. Во всякомъ случаѣ, это можно сказать объ открытіяхъ, которыя связаны съ именами Ньютона, Гете или Дарвина, когда здѣсь предполагается формулированіе принциповъ какъ бы по совершенно случайнымъ поводамъ или мотивамъ. Относительно Ньютона разска-

зываютъ, напримѣръ, что окончательное формулированіе великаго закона тяготѣнія у него связано съ наблюденіемъ такого факта, какъ паденіе яблока съ дерева. Но, конечно, такого рода объясненіе едва ли было бы достаточно, потому что, если даже признать справедливость этого факта, то онъ можетъ быть понятенъ только при условіи предварительной продолжительной работы Ньютона, когда его мысль въ теченіе многихъ лѣтъ была занята этимъ изученіемъ явленія тяжести, когда, слѣдовательно, этотъ конечный синтезъ явился только самой послѣдней, конечной стадіей, увѣнчавшей эту продолжительную напряженную работу. То же самое можно сказать и объ установленіи принципа гомологіи въ области біологіи, который связанъ съ именемъ Гете. Въ частности, здѣсь разумѣется мысль о томъ, что нѣкоторыя важныя части человѣческаго организма являются естественнымъ развитіемъ другихъ какъ бы менѣе значительныхъ и не всегда похожихъ частей. Такъ, напр., позвонки имѣютъ для себя естественное продолженіе въ черепѣ, такъ что черепъ поэтому представляетъ изъ себя не что иное, какъ только разросшійся позвоночъ. Если иногда указываютъ, что это открытіе произошло совершенно случайно и неожиданно, въ видѣ моментальнаго озаренія, то такого рода толкованіе опять является ненаучнымъ, потому что эта мысль могла возникнуть у извѣстнаго человѣка только послѣ того, какъ онъ въ теченіе долгаго времени сосредоточивался надъ этими вопросами, пытаясь найти извѣстную схему, которая обняла бы все разнообразіе анатомическаго строенія и помогла бы указать здѣсь извѣстный объединяющій принципъ. То же самое можно ска-

зать и о Дарвинѣ или о формулированіи имъ принципа борьбы за существованіе. Въ этомъ случаѣ опять указываютъ иногда на то, что этотъ принципъ былъ найденъ какъ бы интуитивно, путемъ, своеобразнаго озаренія. На самомъ же дѣлѣ здѣсь предполагается опять процессъ продолжительной предварительной работы, когда этитъ принципъ борьбы за существованіе, какъ разсказываетъ самъ Дарвинъ, впервые возникъ у него въ связи съ наблюденіемъ ожесточенной борьбы на биржѣ, съ явленіемъ аѳіотажа. Значеніе этого принципа у него постепенно расширялось въ связи съ изученіемъ другихъ явленій въ жизни человѣка и въ особенности въ жизни животныхъ, пока, наконецъ, этотъ принципъ не былъ перенесенъ на жизнь растеній, гдѣ онъ и былъ затѣмъ твердо установленъ путемъ многолѣтнихъ тщательныхъ изслѣдованій. Здѣсь мы видимъ, слѣдовательно, отожествленіе такихъ явленій, которыя на первый разъ кажутся довольно различными и которые въ концѣ концовъ все же могутъ быть подведены подъ опредѣленный принципъ. Это широкое обобщеніе, которое является столь типичнымъ для творчества, можетъ произойти не путемъ моментальной интуиціи, мгновеннаго озаренія, а именно въ связи съ продолжительной предварительной работой и тщательнымъ изученіемъ. Все это, слѣдовательно, указываетъ на то, что въ научной области этотъ процессъ дѣятельности воображенія, творчества имѣетъ положительное значеніе тогда, когда онъ удерживаетъ эту тѣсную связь съ сознательной человѣческой дѣятельностью, съ исключительнымъ напряженіемъ человѣческаго ума, работающимъ по извѣстнымъ логическимъ законамъ. Какъ бы то ни было, всѣ эти замѣчанія ука-

зываетъ на то, что дѣятельности воображенія, особенно въ ея болѣе сложной формѣ, принадлежитъ огромное значеніе въ жизни человѣка и человѣчества, и самый прогрессъ человѣчества и человѣческой дѣятельности тѣсно связанъ съ этой функціей.

Теперь я долженъ обратить ваше вниманіе на вопросъ о развитіи этой дѣятельности, на вопросъ о томъ, какъ эта дѣятельность постепенно раскрывается въ условіяхъ индивидуальнаго роста. Что касается этого процесса развитія, то мы можемъ замѣчать возникновеніе этой дѣятельности воображенія еще въ очень ранней стадіи, въ эпоху ранняго дѣтства, еще до появленія рѣчи у ребенка. Что воображеніе здѣсь имѣется, это безспорно, если представлять себѣ воображеніе въ формѣ чисто элементарной, репродуктивной дѣятельности, которая обнаруживается еще въ актѣ узнаванія. Съ другой стороны, мы можемъ видѣть нѣкоторое осложненіе этой репродукціи, когда предполагается воспроизведеніе и нѣкоторое примышленіе, иногда совершенно невольное, но имѣющее мѣсто у ребенка. Затѣмъ здѣсь же, въ этотъ раннiй возрастъ мы можемъ наблюдать проявленіе этой дѣятельности, какъ пассивной функціи, въ сновидѣніяхъ, которыя можно предположить у дѣтей еще въ очень раннемъ возрастѣ. Эта функція проявляется отчасти въ связи съ чисто органическими процессами, отчасти - въ связи съ чисто реальными впечатлѣніями, которыя имѣетъ ребенокъ во время бодрствованія. Затѣмъ, дальнѣйшій ростъ дѣятельности воображенія осложняется и проявляется въ болѣе яркой формѣ въ связи съ процессомъ развитія рѣчи. Этотъ процессъ предполагаетъ, прежде всего, упражненіе репродуктивной дѣятельности, такъ какъ

рѣчь развивается первоначально пассивнымъ образомъ, путемъ подражанія, но здѣсь вмѣшивается, какъ извѣстно, и творческій элементъ, иногда непроизвольно, иногда произвольно въ видѣ сознательнаго искаженія рѣчи. Иногда это творчество выражается въ созданіи своеобразнаго языка у дѣтей, который удерживается, въ иныхъ случаяхъ, на довольно продолжительное время. Во всякомъ случаѣ, здѣсь мы видимъ уже значительное напряженіе этой дѣятельности, которая обнаруживается особенно сильно позднѣе, когда ребенокъ уже овладѣлъ самой способностью рѣчи. Здѣсь это творчество постоянно обнаруживается въ процессѣ передачи своихъ собственныхъ душевныхъ состояній, когда ребенокъ, давая извѣстное показаніе или свидѣтельствуя о собственныхъ переживаніяхъ, неизбѣжно является жертвой воображенія. Такъ, благодаря особенной яркости и интенсивности извѣстныхъ образовъ или благодаря ихъ тѣсной связи съ опредѣленными чувствами, эта дѣятельность воображенія вторгается въ самый процессъ воспроизведенія, искажая это воспроизведеніе, и ребенку даже самому иногда трудно ясно опредѣлить, говоритъ ли онъ правду или лжетъ, вполнѣ ли вѣрно онъ воспроизводитъ то, что онъ хотѣлъ воспроизвести и что онъ дѣйствительно пережилъ, или же здѣсь невольно вторгается элементъ вымысла. Все это указываетъ на то, что дѣятельность воображенія въ эпоху 3 - 4 - 5 лѣтъ функціонируетъ очень интенсивно, что здѣсь нѣкоторые образы достигаютъ исключительной яркости. Безспорно, въ этотъ ранній возрастъ мы видимъ преобладаніе зрительнаго воображенія, хотя и вообще зрительное воображеніе является наиболѣе распространеннымъ, если не имѣть

въ виду исключительные случаи воображенія звукового или слухового. Можетъ быть, этимъ отчасти объясняется своеобразное психологическое явленіе, которое иногда встрѣчается и у взрослыхъ, но гораздо чаще наблюдается у дѣтей. Я разумѣю синопсію или синестезію, явленіе окрашиванія звуковъ. Это явленіе можетъ быть связано съ фактомъ особенной интенсивности извѣстныхъ цвѣтовыхъ образовъ, которая такъ выражена у дѣтей въ опредѣленномъ возрастѣ и которая у отдѣльныхъ лицъ остается и въ теченіе всей жизни. Мы не имѣемъ возможности входить въ подробный анализъ этого факта и только отмѣчаемъ его какъ типичное, для этой ранней эпохи, явленіе. Я не буду подробно распространяться о томъ, что эта роль воображенія проявляется у дѣтей въ томъ же дошкольномъ возрастѣ въ связи съ олицетвореніемъ предметовъ, въ связи съ анимистическимъ истолкованіемъ явленій, которое такъ типично для этого возраста. Но, конечно, этимъ не ограничивается роль воображенія въ эту эпоху; она, далѣе обнаруживается въ своеобразномъ творчествѣ дѣтей, которое выражается въ собственныхъ произведеніяхъ ребенка, въ стремленіи создавать или сочинять „исторіи", когда самъ ребенокъ различаетъ здѣсь вымыселъ отъ воображенія, когда, далѣе, здѣсь эта дѣятельность воображенія выражается въ явленіи исключительной любви дѣтей къ фантастическому, чудесному, причемъ это послѣднее считается или соотвѣтствующимъ конкретной дѣйствительности или ясно отличающимся отъ нея.

Что касается этой особенности дѣтскаго возраста, то она находитъ для себя объясненіе въ цѣломъ рядѣ своеобразныхъ психологическихъ причинъ интеллектуальнаго и эмоціональнаго характера. Я разумѣю здѣсь, прежде всего, то обстоятельство, это здѣсь въ такого рода разсказахъ всегда есть элементъ новизны, отличный отъ того, который ребенокъ наблюдаетъ въ окружающей его дѣйствительности. Содержаніе этого фантастическаго повѣствованія, естественно, захватываетъ вниманіе ребенка и уноситъ въ такой міръ, который кажется ему болѣе привлекательнымъ интереснымъ, чѣмъ та, дѣйствительность, которая является предметомъ его постояннаго созерцанія. Затѣмъ, эта притягательность усиливается тѣмъ, что работа воображенія ребенка здѣсь особенно интенсивна и ярка. Образы, которые создаются такимъ путемъ, получаютъ наибольшую выпуклость и яркость, въ особенности на почвѣ зрительнаго воображенія. Далѣе, въ извѣстной болѣе ранней стадіи самый этотъ вымыселъ въ большей части случаевъ считается вполнѣ реальной дѣйствительностью, и это обстоятельство, разумѣется, увеличиваетъ его притягательную силу. Здѣсь нужно замѣтить, что не всегда есть полное отожествленіе этого вымысла съ реальностью, потому что мы можемъ наблюдать иногда любовь къ фантастическому и при сознаніи яснаго различія между тѣмъ, что дѣйствительно происходитъ въ реальныхъ условіяхъ, въ окружающей обстановкѣ, и тѣмъ что содержится въ извѣстныхъ сказкахъ, легендахъ и т. п.

Наконецъ, здѣсь важно указать на то, что въ этихъ слу - чаяхъ мы видимъ затрагиваніе самыхъ разнообразныхъ эмоцій дѣтскаго возраста, затрагиваніе иногда очень сильное и интенсивное въ связи съ яркостью событія, когда здѣсь возбуждаются такія чувства, какъ симпатія, любовь, негодованіе, или ненависть и т.д., когда здѣсь возбуждается и такое чувство, какъ страхъ, имѣющій извѣстную притягательную силу въ томъ случаѣ, когда нѣтъ реальной опасности, а когда есть своеобразное переживаніе жуткости или переживаніе въ воображеніи состоянія другихъ лицъ, подвергающихся опасности, - все это дѣйствуетъ захватывающимъ образомъ на всю психику ребенка. Затѣмъ, въ эпоху ранняго же дѣтства мы можемъ наблюдать проявленіе дѣятельности воображенія въ различнаго рода играхъ дѣтей, носятъ ли эти игры одиночный характеръ, когда ребенокъ играетъ при помощи игрушекъ, являются ли онѣ соціальными, когда здѣсь предполагается уже взаимодѣйствіе между различными дѣтскими индивидуумами. Во всѣхъ этихъ случаяхъ, конечно, затрагивается не дѣятельность только воображенія, но преимущественно дѣятельность эмоціональная и самые различные инстинкты, связанные съ обнаруженіемъ и сознаніемъ собственной силы, собственной активности, и такого рода сознаніе опять является въ высшей степени пріятнымъ и, естественно, напрягаетъ силы ребенка до наивысшей степени. Во всякомъ случаѣ, воображеніе здѣсь принадлежитъ большая

роль, потому что всякія игры не являются простымъ воспроизведеніемъ дѣйствительности, не сводятся только къ факту подражательности, но представляютъ изъ себя нѣчто болѣе сложное и, во всякомъ случаѣ, творческое; здѣсь мы всегда имѣемъ дѣло съ своеобразнымъ воспроизведеніемъ и даже толкованіемъ дѣйствительности, иногда съ совершенно оригинальной перестройкой. Что касается самой дѣятельности воображенія въ смыслѣ ея силы въ этотъ ранній періодъ дѣтства, то, конечно, сила этого воображенія, которую нерѣдко представляютъ, какъ исключительную, нельзя понимать въ смыслѣ полнаго превосходства воображенія ребенка надъ воображеніемъ взрослаго человѣка. Если понимать богатство воображенія въ смыслѣ многочисленности и разнообразія самихъ образовъ, которые можно наблюдать, съ одной стороны, въ душѣ ребенка, съ другой - въ душѣ взрослаго человѣка, то, конечно, у этого послѣдняго, т.е. у взрослаго, эти образы гораздо многочисленнѣе и разнообразнѣе, чѣмъ у ребенка, поэтому и нельзя говорить о преимущественномъ богатствѣ воображенія у дитяти. Равнымъ образомъ, нельзя говорить и о большемъ количествѣ (у ребенка) комбинацій, которыя получаются на почвѣ этихъ образовъ. Но, съ другой стороны, преимущественное отличіе дѣятельности воображенія ребенка отъ взрослаго въ этотъ ранній періодъ заключается въ томъ, что здѣсь мы можемъ видѣть наибольшую интенсивность самихъ образовъ дитяти и большую яркость, рельефность, въ особенности, когда они связаны съ зрительными воспріятіями. И въ то же время здѣсь можно наблюдать

такія своеобразныя комбинаціи, которыя могутъ быть чужды уму взрослаго человѣка, потому что взрослый человѣкъ для такихъ комбинацій всегда встрѣчаетъ противодѣйствіе со стороны реальной дѣйствительности, которая ему знакома гораздо больше, чѣмъ ребенку. Поэтому, ребенокъ часто можетъ не стѣсняться этими впечатлѣніями реальности: у него меньше знанія этихъ связей между явленіями природы, этихъ отношеній между людьми и т.д. Здѣсь, такимъ образомъ, возможны такія сочетанія, которыя являются совершенно чуждыми душѣ взрослаго человѣка. Здѣсь же, въ этотъ ранній, дошкольный періодъ жизни, мы можемъ наблюдать различные типы воображенія въ соотвѣтствіи съ тѣмъ, какъ эти типы встрѣчаются въ области дѣятельности памяти. Я уже ранѣе указывалъ на то, что дѣятельность воображенія нельзя представлять себѣ, какъ дѣятельность неразложимую, цѣльную, совершенно не связанную съ процессомъ воспріятія. Наоборотъ, я отмѣчалъ, что образы, будутъ ли они просто воспроизведенными или будутъ представлять извѣстныя комбинаціи - эти образы тѣсно связаны съ извѣстными воспріятіями; поэтому и у дѣтей мы можемъ наблюдать различія въ этомъ направленіи, преобладаніе образовъ зрительныхъ, слуховыхъ или осязательно-мускульныхъ и т.д. Такого рода различія иногда могутъ обнаруживаться очень рано при помощи различнаго рода пріемовъ, напримѣръ, различнаго рода описаній, гдѣ есть матеріалъ, который получается на почвѣ зрительныхъ, слуховыхъ или осязательно-мускульныхъ воспріятій, и также простое озна-

комленіе съ образами, которые выражены въ извѣстной работѣ, можетъ свидѣтельствовать о преобладаніи опредѣленнаго типа воображенія. Другія непосредственныя наблюденія также могутъ служить этой цѣли, обнаруживая, напр., преобладаніе осязательно-моторнаго типа. Въ этихъ случаяхъ извѣстное душевное воспріятіе непосредственно ведетъ за собою ту или другую реакцію у ребенка, когда напр., онъ, слушая что нибудь, приводитъ, какъ бы непроизвольно, въ дѣйствіе весь свой организмъ или, по крайней мѣрѣ, тѣ мускулы, которые являются орудіемъ движенія, когда онъ выполняетъ цѣлый рядъ жестовъ при воспріятіи зрительнымъ или слуховымъ путемъ, когда воспринимаемая имъ картина рисуется ему на почвѣ не только зрительныхъ или слуховыхъ, но и своеобразныхъ мускульныхъ ощущеній. Затѣмъ, если мы обратимся къ періоду школьной жизни, то здѣсь дѣятельность воображенія проявляется въ самыхъ различныхъ формахъ. Я уже не говорю о болѣе пассивной формѣ, которая наблюдается въ болѣе раннемъ возрастѣ, и выражается въ различныхъ видахъ мечтательности и т.д., но здѣсь въ эпоху пребыванія въ школѣ, хотя бы низшей, мы наблюдаемъ различныя формы воображенія - и болѣе элементарныя и болѣе сложныя. Даже такой элементарный процессъ, какъ обученіе грамотѣ, который предполагаетъ, повидимому, исключительно интеллектуальное состояніе, сопровождаемое извѣстной формой активности, - и этотъ процессъ обнаруживаетъ, конечно, извѣстное творчество. Это послѣднее выражается

именно въ преодолѣніи тѣхъ разнообразныхъ трудностей, которыя наблюдаются здѣсь, когда имѣется въ виду постиженіе такихъ связей, комбинацій, отношеній между буквами и словами, которыя являются для ребенка новыми и, можетъ быть, несовсѣмъ понятными, когда здѣсь постепенно, на почвѣ процесса апперцепціи, устанавливается связь между наличнымъ содержаніемъ психики и вновь усвояемымъ матеріаломъ. Этимъ и объясняется тотъ фактъ, что здѣсь испытывается чувство удовлетворенности, наблюдаемое въ случаѣ преодолѣнія извѣстныхъ трудностей, въ случаѣ овладѣванія такимъ матеріаломъ, который съ перваго раза, повидимому, превышаетъ силы ребенка. Если, далѣе, мы обратимся къ послѣдней эпохѣ школьнаго обученія, то увидимъ, что дѣятельность воображенія проявляется здѣсь въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ, на почвѣ зрительныхъ, слуховыхъ или осязательно-моторныхъ воспріятій, когда здѣсь мы имѣемъ дѣло съ воспроизведеніемъ извѣстныхъ образовъ или ихъ комбинацій и съ болѣе сложными построеніями, совершенно неизбѣжными для усвоенія различнаго матеріала, предполагающагося въ процессѣ изученія опредѣленныхъ предметовъ. Всѣмъ, конечно, извѣстно, что такіе предметы преподаванія, какъ исторія въ ея элементарной формѣ, въ видѣ безыскуственнаго повѣствованія въ самомъ процессѣ усвоенія матеріала предполагаетъ работу воображенія, иногда въ очень значитель-

ной степени. Это объясняется тѣмъ, что всякое историческое явленіе уже требуетъ воспроизведенія прошлаго, что исторія, какъ нѣчто непосредственно данное, не наблюдается нами, и мы здѣсь имѣемъ дѣло всегда съ воспроизведеніемъ того, очевидцами чего мы сами не были. Значитъ, здѣсь передъ нами процессъ творчества, который осуществимъ только на почвѣ наличнаго содержанія психики человѣка, или, въ частности, психики ребенка, когда здѣсь всѣ исторические образы усваиваются только въ связи съ тѣми реальными впечатлѣніями, которыя ребенокъ имѣетъ или отъ окружающихъ явленіи природы, или отъ обстановки, или отъ разнообразныхъ лицъ, которыхъ онъ встрѣчаетъ, и т.п. То же самое можно сказать и о цѣломъ рядѣ другихъ предметовъ, напримѣръ, географіи, поскольку здѣсь роль творческаго воображенія очень велика, такъ какъ здѣсь часто приходится имѣть дѣло съ такого рода явленіями, которыя не были и не могутъ быть предметомъ нашего воспріятія - въ связи съ ихъ отдаленностью отъ насъ, когда здѣсь является необходимымъ создать себѣ ясное представленіе объ этихъ разнообразныхъ явленіяхъ, странахъ, растеніяхъ, животныхъ и т.п., которые не были предметомъ непосредственнаго созерцанія. Даже такія науки, которыя обнаруживаютъ, повидимому, исключительно интеллектуалистическій характеръ, какъ, напр., науки математическія - и онѣ имѣютъ часто дѣло въ этимъ воображеніемъ, воображеніемъ именно творческимъ, когда здѣсь является важнымъ не

только представить извѣстный образъ, напримѣръ, геометрическій, но и создать иногда такую комбинацію, которая является необходимой въ интересахъ уясненія извѣстнаго положенія, извѣстнаго принципа, повидимому, въ своей основѣ совершенно теоретическаго, но на самомъ дѣлѣ понятнаго намъ только на почвѣ извѣстной схемы, въ данномъ случаѣ - зрительной. Если мы обратимся теперь къ дальнѣйшей стадіи развитія воображенія въ эпоху отрочества, юношества, то и здѣсь мы видимъ ростъ дѣятельности воображенія въ связи съ психическимъ развитіемъ вообще, когда, съ одной стороны, пробуждается цѣлый рядъ своеобразныхъ эмоцій, когда развивается интеллектъ и точно такъ же привлекается къ работѣ воображеніе, и когда здѣсь нерѣдко наблюдается наиболѣе высшая форма активности, которая встрѣчается въ дѣятельности творческаго воображенія. Эта эпоха отрочества и юношества характеризуется наивысшимъ расцвѣтомъ этой дѣятельности, функціонирующей уже въ связи съ цѣлымъ рядомъ другихъ психическихъ дѣятельностей. Далѣе, что касается эпохи переходнаго возраста, эпохи предшествующей отчасти и сопутствующей процессу физическаго созрѣванія, то здѣсь создается цѣлый рядъ своеобразныхъ комбинацій, представленій въ связи съ пробужденіемъ сексуальнаго чувства; позднѣе, въ эпоху юношества, особенно въ эпоху поздняго юношества мы видимъ творчество болѣе разнообразное, широ-

кое, въ связи съ выработкой самыхъ разнообразныхъ идеаловъ, которые создаются въ эту эпоху и которые нерѣдко разсматриваются, какъ руководящіе принципы всей послѣдующей дѣятельности. Здѣсь намъ трудно, конечно, исчерпать все разнообразіе и сложность построеній, которыя наблюдаются въ это время. Безспорно, эти построенія имѣютъ болѣе сложную природу и не могутъ ограничиваться только созданіемъ или даже комбинаціями опредѣленныхъ образовъ - зрительныхъ, слуховыхъ или моторныхъ, но являются уже такими сочетаніями, которыя предполагаютъ уже участіе ума и которыя создаются иногда на почвѣ предварительной оцѣнки самыхъ разнообразныхъ конкретныхъ образцовъ, примѣровъ личной жизни и т.д. Такимъ образомъ, уже въ результатѣ этого предварительнаго, иногда очень длительнаго анализа, могутъ создаваться такіе идеалы, которые являются наиболѣе прочными и устойчивыми принципами дѣятельности въ теченіе слѣдующаго періода жизни, иногда въ теченіе всего послѣдующаго существованія.

Этимъ я и заканчиваю краткую характеристику самаго процесса развитія. Мнѣ придется теперь перейти уже къ замѣчаніямъ чисто практическаго характера и указать на то, въ чемъ можетъ выражаться вмѣшательство воспитателя въ процессъ развитія этой дѣятельности воображенія. О томъ, что эта дѣятельность имѣетъ огромное значеніе въ жизни человѣка, нѣтъ нужды распространяться, какъ это выяснилось

изъ моихъ предшествующихъ замѣчаній. Я здѣсь долженъ только рѣшить сначала вопросъ, возможно ли сознательное вмѣшательство въ развитіе дѣятельности воображенія, и какъ, съ этой точки зрѣнія, смотрѣть на самую эту дѣятельность, т.е. является ли эта дѣятельность только дѣятельностью положительной или въ ней есть и нѣчто отрицательное. Изъ того, что я уже сказалъ, отчасти выясняется, что эта дѣятельность имѣетъ огромное положительное значеніе, хотя въ нѣкоторыхъ отдѣльныхъ формахъ этой дѣятельности, именно, въ пассивномъ воображеніи, мы можемъ находить такія черты, которыя дѣлаютъ эту дѣятельность мало продуктивной или иногда, даже прямо отрицательной. Но если эта дѣятельность поставляется въ тѣсную связь съ наиболѣе цѣнными проявленіями нашей психики, поскольку здѣсь имѣется въ виду наша интеллектуальная сознательная жизнь, наши высшія, наиболѣе сложныя и глубокія эмоціи и наша сознательная активность, поскольку устанавливается связь между всѣмъ этимъ, то, безспорно, эта дѣятельность имѣетъ большое положительное значеніе. Если попытаться отвѣтить на второй вопросъ, въ чемъ же можетъ выражаться вмѣшательство воспитателя и можетъ ли оно вообще въ чемъ-либо выражаться, то здѣсь нужно сказать, что это воздѣйствіе можетъ имѣть мѣсто, хотя это воздѣйствіе, быть можетъ, и не такъ значительно, какъ это можно предположить съ перваго раза. Уже изъ тѣхъ замѣчаній, которыя мнѣ пришлось сдѣлать, видно, что дѣятельность воображенія

является, конечно, дѣятельностью прирожденной, дѣятельностью, связанной съ процессами воспріятій :- зрительныхъ, слуховыхъ, осязательно-моторныхъ и т.д., и что здѣсь, конечно, дальнѣйшая работа сознательной жизни выражается скорѣе въ комбинаціяхъ уже существующихъ образовъ, хотя основа для этихъ комбинацій, для появленія опредѣленныхъ образовъ, опредѣленныхъ сочетаній, можетъ быть дана извѣстнымъ наслѣдственнымъ предрасположеніемъ, своеобразнымъ строеніемъ нервной системы и, въ частности, нашего мозга. Безспорно, такого рода прирожденность существуетъ, ей принадлежитъ большое значеніе, и въ этомъ смыслѣ едва ли возможно полное перевоспитаніе дѣятельности воображенія, какъ и дѣятельности памяти, тѣсная связь которой съ ея біологическою основою является вполнѣ очевидной. Но, съ другой стороны, здѣсь возможно воздѣйствіе косвенное, поскольку эта дѣятельность воображенія усиливается и иногда какъ бы питается различнаго рода эмоціональными проявленіями, хотя сами эмоціональныя проявленія также имѣютъ для себя извѣстную прирожденную основу. Однако здѣсь роль воспитанія очень велика, въ особенности :- въ раннемъ возрастѣ. Вѣдь всѣмъ извѣстно, что если дѣятельность воображенія связана съ самымъ процессомъ воспріятія или съ дѣятельностью нашего мозга, то хорошо извѣстно и другое обстоятельство, что здѣсь

принадлежитъ большое значеніе жизни чувства, когда здѣсь дѣятельность воображенія усиливается въ связи съ усиленіемъ опредѣленныхъ эмоціи, напримѣръ, чувства страха, иногда чувства симпатіи и т.д., когда здѣсь эти эмоціональная переживанія питаютъ эту дѣятельность, усиливаютъ и укрѣпляютъ ее и даже заставляютъ работать въ опредѣленномъ направленіи. Слѣдовательно, здѣсь, возможно извѣстное воздѣйствіе, поскольку мы предполагаемъ въ данномъ случаѣ затрагиваніе именно различныхъ проявленій эмоціональной жизни, и въ связи съ этимъ соотвѣтственное вліяніе и на работу воображенія. Затѣмъ, здѣсь возможно, конечно, вліяніе, какъ мы увидимъ впослѣдствіи, и въ другомъ направленіи - въ смыслѣ созданія или, по крайней мѣрѣ, увеличенія количества извѣстныхъ образовъ, такихъ образовъ, которые связаны съ опредѣленнымъ процессомъ воспріятій, когда здѣсь доставленіе извѣстнаго матеріала, естественно, увеличиваетъ количество этихъ образовъ, а иногда, можетъ быть, и ихъ интенсивность, въ связи съ особенностями воспріятія. Здѣсь гораздо легче возникать тѣмъ комбинаціямъ, которыя могутъ считаться болѣе желательными съ педагогической точки зрѣнія. Я уже не говорю о болѣе высокой дѣятельности воображенія - о творчествѣ въ собственномъ смыслѣ, когда этотъ процессъ, съ одной стороны, является процессомъ непроизвольнымъ, естественно связаннымъ съ особенностями опредѣленной органи-

зацiи, и когда, въ то же время, сюда можетъ вторгаться и сознательный элементъ, который также здѣсь возникаетъ иногда непроизвольно, а иногда находится въ тѣсной зависимости отъ цѣлаго ряда посторонних въ вліяній. Все это, слѣдовательно, указываетъ на то, что здѣсь возможны различнаго рода воздѣйствія, и намъ придется остановиться на этихъ фактахъ воздѣйствія въ связи съ тѣми пріемами воспитанія воображенія, которые мы встрѣчаемъ въ обыкновенной педагогической практикѣ. Но здѣсь, прежде всего, нужно уяснить себѣ вопросъ, какую собственно форму воображенія мы имѣемъ передъ собою, когда передъ нами возникаютъ извѣстные педагогическіе пріемы: ту ли форму, которую, дѣйствительно, надо укрѣплять, усиливать, или здѣсь возможна такая форма пассивнаго воображенія, которая по самому своему существу требуетъ къ себѣ отрицательнаго отношенія. Что касается отношенія воспитателя къ пассивной формѣ воображенія, которая выражается въ различныхъ видахъ мечтательности, столь типичной для ранняго возраста - иногда дошкольнаго, иногда уже въ эпоху ранней школьной жизни, то отношеніе къ этой формѣ естественно - отрицательное, въ виду того, что здѣсь мы встрѣчаемся съ разслабляющимъ вліяніемъ этой дѣятельности на другія душевныя функціи - на умъ, на активность вообще, иногда на нѣкоторыя чувства, и съ этой точки зрѣнія, конечно, важно ослабленіе этой дѣятельности. Средствомъ для это-

го, можетъ быть такое воздѣйствіе, которое имѣетъ въ виду опредѣленныя причины этого явленія. Если эти причины объясняются иногда психо-физической организаціей, темпераментомъ, то, конечно, здѣсь естественно и воздѣйствіе болѣе физическое, именно, укрѣпляющее характеръ, или даже темпераментъ; съ другой стороны, здѣсь возможно ознакомленіе ребенка съ различными формами реальныхъ жизненныхъ отношеній, которыя естественно нѣсколько ослабляютъ эту работу пассивнаго воображенія и вводятъ въ самую жизнь, во все богатство и разнообразіе конкретныхъ отношеній. и во всякомъ случаѣ, здѣсь усиленіе этой формы воображенія зависитъ отъ пассивности вообще, а настоящая активность, настоящее соприкосновеніе съ жизнью, со всякаго рода творческой работой, естественно, ослабляетъ этотъ недостатокъ активности, и, наоборотъ, увеличиваетъ болѣе положительное и активное воображеніе. Если теперь мы будемъ устанавливать педагогическое отношеніе къ другимъ видамъ этой дѣятельности, какъ она проявляется въ ту же раннюю эпоху, то здѣсь не мѣшаетъ сказать нѣсколько словъ о томъ, каково должно быть отношеніе къ своеобразному чувству и настроенію дѣтей, выражающемуся иногда въ исключительной любви къ разсказамъ фантастическимъ, легендарнымъ, далекимъ отъ настоящей дѣйствительности. Здѣсь часто возникаетъ вопросъ объ оцѣнкѣ этого матеріала съ педагогической точки зрѣнія. Въ этомъ отношеніи, какъ извѣстно,

существуетъ два взгляда съ одной стороны, мы вимимъ вполнѣ положительное отношеніе къ этому матеріалу, какъ воспитательному средству, поскольку здѣсь подчеркивается его большое значеніе, конкретно засвидѣтельствованное накоторыми выдающимися писателями, поэтами и т.д., напр., Пушкинымъ, Аксаковымъ. Въ этомъ случаѣ указываютъ на цѣлый рядъ положительныхъ чертъ, которыя могутъ обнаружиться именно въ связи съ воздѣйствіемъ этого рода матеріала. Указываютъ здѣсь на то, что такимъ образомъ въ наивысшей степени повышается интересъ ребенка къ тому матеріалу, который онъ усваиваетъ, когда дѣйствительно, этотъ матеріалъ является новымъ, исключительнымъ и привлекаетъ къ себѣ всю силу вниманія и напряженія. Затѣмъ, здѣсь отмѣчаютъ возможность ознакомленія, именно при помощи такого матеріала, съ самыми различнами явленіями изъ жизни природы, изъ жизни и отношеній людей, когда здѣсь, въ связи съ этой повышенностью интереса, съ напряженностью вниманія можетъ получиться болѣе сильное и полное воспріятіе, чѣмъ какое достигается на почвѣ нѣсколько притупленнаго вниманія при ознакомленіи съ привычной обстановкой и окружающей средой. Наконецъ, оттѣняютъ еще и то обстоятельство, что такимъ путемъ могутъ создаваться извѣстныя, можетъ быть, цѣнныя съ точки зрѣнія воспитанія, моральныя качества, поскольку въ этого рода разсказахъ затрагиваются чувства гораздо сильнѣе, чѣмъ реальными воспріяті-

ями, когда здѣсь могутъ возбуждаться чувства любви, симпатіи, нѣжности, или же невольно возникаетъ чувство негодованія, презрѣнія къ пороку и т.д. Но, съ другой стороны, мы видимъ и противоположное отношеніе, которое старается ослабить значеніе этого матеріала въ указанномъ направленіи и стремится показать, что всѣ эти результаты могутъ быть достигнуты и другимъ путемъ, при отсутствіи тѣхъ отрицательныхъ послѣдствій, которыя могутъ обнаруживаться въ связи съ утилизаціей этого матеріала въ педагогическихъ цѣляхъ. Именно, отмѣчается то, что здѣсь получается искаженное представленіе о дѣйствительности - и о самой природѣ, и о людяхъ и ихъ отношеніяхъ, что здѣсь невольно ребенокъ уносится въ область фантазіи, которая такъ далека отъ реальной жизни и, благодаря этому, ребенку, можетъ быть, очень трудно будетъ впослѣдствіи привыкать къ этой дѣйствительности, цѣнить ее, какъ это нужно было бы, поскольку здѣсь всегда можетъ вторгаться представленіе относительно болѣе сложныхъ и привлекательныхъ формъ жизненныхъ отношеній. Затѣмъ, далѣе указываютъ еще и на то, что эмоціональныя переживанія нерѣдко возбуждаются здѣсь въ такой сильной формѣ, въ которой это нежелательно въ связи съ особенностями развитія дѣтскаго возраста, когда здѣсь, напримѣръ, до наивысшей степени напрягается чувство страха на почвѣ фантастическихъ разсказовъ; равнымъ образомъ, и другія чувства мо-

гутъ достигать здѣсь такого напряженія, которое можетъ вредно отозваться на неокрѣпшей еще организаціи ребенка. Наконецъ, здѣсь подчеркивается и то обстоятельство, что если мы конкретно будемъ считаться съ содержаніемъ самыхъ разнообразныхъ разсказовъ фантастическаго характера, то мы здѣсь и въ моральномъ отношеніи можемъ встрѣтить много матеріала антипедагогическаго, когда, напримѣръ, въ сказкахъ первобытныхъ людей или народовъ малокультурныхъ встрѣчается такого рода повѣствованія, гдѣ восхваляется обманъ, хитрость, сомнительнаго свойства молодчество и т.п., здѣсь не можетъ быть настоящаго нравственнаго воспитанія, потому что въ этомъ случаѣ цѣнятся качества, важныя, можетъ быть, съ точки зрѣнія примитивнаго существованія человѣка и человѣчества и утратившія значеніе уже для болѣе высокихъ стадій культурной жизни. Съ этой точки зрѣнія, на этотъ матеріалъ нерѣдко смотрятъ, какъ на отрицательный, какъ на такой, который совершенно долженъ быть устраненъ изъ области педагогической практики. Если бы мы теперь въ заключеніе сдѣлали попытку оцѣнить эти взгляды, то общій выводъ изъ нихъ такой, что если этотъ матеріалъ и можетъ быть утилизованъ, то, безспорно, съ большой осторожностью, поскольку здѣсь долженъ быть сдѣланъ извѣстный выборъ того, что соотвѣтствовало бы степени умственнаго и, главнымъ образомъ, моральнаго развитія ребенка, когда здѣсь это воздѣйствіе преслѣдовало бы эту цѣль интеллектуальнаго и моральнаго

воспитанія и устраняло бы цѣлый рядъ отрицательныхъ результатовъ, на которые спеціально указываютъ противники этого матеріала, какъ воспитательнаго средства, Само собою понятно, что здѣсь должны быть устранены повѣствованія, которыя возбуждаютъ такія чувства, какъ чувство страха, и которыя могутъ дѣйствовать отрицательно въ смыслѣ моральнаго воспитанія. Если же взять этотъ вопросъ въ общей формѣ, т.е. я разумѣю значеніе фантастическаго элемента вообще, то здѣсь едва ли можетъ быть только отрицательное отношеніе, въ особенности когда ребенокъ достигаетъ такой стадіи, когда онъ начинаетъ уже различать вымыселъ отъ дѣйствительности. Этотъ вымыселъ все же въ дальнѣйшемъ многими своими чертами можетъ привлекать ребенка, доставлять извѣстное наслажденіе, пріятное состояніе, возбуждать это пріятное чувство различными своеобразными комбинаціями - риска борьбы и т.д., когда здѣсь, дѣйствительно, напрягается вниманіе и вызываются различныя душевныя состоянія въ такой формѣ, которая не можетъ отзываться вредными послѣдствіями. Въ этомъ отношеніи да же чувство страха доставляетъ въ иныхъ случаяхъ пріятное состояніе замиранія отъ этого чувства, когда здѣсь нѣтъ сознанія настоящей реальной опасности, непосредственно угрожающей, но когда однако же воспроизведеніе чужихъ ъ переживаній этой эмоціи можетъ дѣйствительно захватывать ребенка, и, можетъ быть въ иныхъ случаяхъ не бу-

- - - -, Листъ 18-й.

детъ отражаться вредными результатами, на которые указываютъ противники этого матеріала. Съ этой точки зрѣнія, конечно, нужно считаться и съ возрастомъ ребенка, съ общимъ его развитіемъ и еще въ гораздо большей степени - съ его темпераментомъ. Здѣсь въ отношеніи дѣтей могутъ быть сдѣланы значительныя различія, когда съ одной стороны, здѣсь въ силу живости воображенія и особенной интенсивности этой дѣятельности и недостаточности умственнаго развитія, возможно такое явленіе, что всякій вымыселъ считается за дѣйствительность, и, въ связи съ этимъ, рисуются такія яркія картины, которыя, дѣйствительно, могутъ оказывать, можетъ быть, отрицательное вліяніе на психику и на самую организацію, но въ то же время здѣсь возможно и захватываніе такое же сильное, и многообразное, но безъ того потрясенія, которое здѣсь уже отсутствуетъ въ виду указаннаго различія между вымысломъ и дѣйствительностью. Такимъ образомъ, этотъ матеріалъ можетъ представлять значительный интересъ, поскольку этотъ интересъ наблюдается и конкретно и поскольку, съ другой стороны, мы можемъ здѣсь парализовать, а часто и прямо не наблюдать, тѣхъ отрицательныхъ результатовъ, на которые такъ часто указываютъ. Такимъ образомъ, здѣсь возможна такая посредствующая точка зрѣнія, которая даетъ соотвѣтственную оцѣнку этому матеріалу, причемъ естественно, что любовь къ этому матеріалу можетъ постепен-

но видоизмѣняться въ связи съ возрастомъ, или можетъ и совершенно пропасть, въ связи уже съ болѣе поздними симпатіями, обусловленными гораздо болѣе глубокими склонностями ко всем разнообразію реальныхъ, жизненныхъ отношеній. Затѣмъ мнѣ нужно было бы сказать, объ отно-

воображенія въ той формѣ дѣятельности, которая извѣстна подъ именемъ игры, но не буду касаться этого вопроса здѣсь, такъ какъ мнѣ приходилось затрагивать его въ другомъ мѣстѣ. Но я считаю нужнымъ сказать нѣсколько словъ о позднѣйшей ступени развитія дитяти, эпохѣ переходнаго юношескаго возраста, когда создаются разнообразные идеалы, столь цѣнные съ точки зрѣнія опредѣленія самаго смысла, отчасти и формы той или другой дѣятельности, которую человѣкъ долженъ выбирать или осуществлять уже въ періодъ своей сознательной жизни. Что касается этого процесса, то онъ происходитъ опять вполнѣ естественно, въ связи съ развитіемъ самыхъ разнообразныхъ душевныхъ силъ - интеллектуальныхъ и эмоціальныхъ, въ связи съ расцвѣтомъ творчества, которое такъ ярко обнаруживается въ этотъ періодъ юношескаго существованія. Опять и здѣсь роль воспитателя не можетъ быть особенно велика, такъ какъ здѣсь мы имѣемъ дѣло уже съ послѣдней, высшей стадіей воспитанія, которое редставляется скорѣе самовоспитываніемъ или довоспитываніемъ. Въ связи съ анализомъ разнообразныхъ дѣтскихъ идеаловъ, конечно, вам-

но обращать вниманіе на особенности этихъ идеаловъ, и въ этомъ смыслѣ мы уже видимъ въ современной педагогической практикѣ цѣлый рядъ изслѣдованій, которыя ставятъ своею задачею опредѣленіе дѣтскихъ идеаловъ и въ болѣе ранній періодъ, и въ періодъ болѣе поздней школьной жизни. Такого рода изслѣдованія могутъ представлять значительный практическій интересъ, такъ какъ они проливаютъ свѣтъ на тѣ чувства и вкусы, которые складываются у дѣтей, а равнымъ образомъ, указываютъ тѣ разнообразныя вліянія, въ связи съ которыми создаются эти симпатіи. Такого рода наблюденія и очень простые эксперименты могутъ быть въ высшей степени поучительными и дать довольно цѣнный матеріалъ для воспитателя. Но, конечно, весь процессъ творчества этихъ идеаловъ, ихъ оцѣнку вскрыть, можетъ быть, очень трудно, хотя здѣсь можно указать общіе принципы, которыми вообще руководится человѣкъ въ процессѣ созданія идеаловъ. Здѣсь, прежде всего, имѣется цѣлый рядъ конкретныхъ воздѣйствій, къ которымъ относится ребенокъ или отрицательно или положительно, такъ что всякій идеалъ создается на почвѣ отверженія тѣхъ чертъ, которыя разсматриваются какъ нежелательныя, и на почвѣ принятія тѣхъ, которыя кажутся положительными. Въ этомъ процессѣ созданія идеала, конечно, наиболѣе реальное значеніе имѣетъ отрицательная сторона, поскольку въ этомъ случаѣ мы встрѣчаемся съ явленіями для всѣхъ

вполнѣ обычными, наглядными, безспорными въ своей реальности, хотя бы совершенно въ моральномъ смыслѣ непривлекательными. Что же касается положительныхъ идеаловъ, то здѣсь творчество должно обнаружиться, повидимому, въ гораздо большей степени. Разъ трудно найти такой образецъ, ,которому можно было бы подражать во всѣхъ отношеніяхъ, который былъ бы въ этомъ смыслѣ неуязвимымъ, то здѣсь естественно всегда сознаніе нѣкоторой неудовлетворенности и стремленіе къ заполненію этихъ несовсѣмъ удовлетворяющихъ чертъ другими, болѣе положительными,Особенностями этихъ свойствъ или этихъ чертъ творческаго процесса и объясняется то всѣмъ извѣстное явленіе, что всегда и вездѣ отрицательныхъ типовъ гораздо больше - и въ жизни и въ литературѣ и т.д., и что изображеніе этихъ типовъ отличается гораздо большею реальностью и конкретностью. Что же касается типовъ положительныхъ, то здѣсь мы всегда бываемъ гораздо менѣе удовлетворены. Здѣсь передъ нами меньше этой жизненности, больше схематичности, безцвѣтности, меньше колоритности, и поэтому гораздо труднѣе, конечно, создать такой идеалъ или образецъ, который бы заключалъ въ себѣ эти положительные элементы въ болѣе яркой и рельефной формѣ, такъ что они могли бы считаться наиболѣе сильными стимулами въ процессѣ осуществленія или приближенія къ этому идеалу. Съ этимъ обстоятельствомъ,конечно, всегда приходится считаться, и важно его имѣть

въ виду, быть можетъ, потому, что въ связи съ его игнорированіемъ нерѣдко мы видимъ различнаго рода разочарованія когда здѣсь предполагается слѣдованіе опредѣленнымъ конкретнымъ образцамъ, впослѣдствіи неудовлетворяющимъ, когда, съ другой стороны, та идеальная схема, которую строитъ сознательный юноша, оказывается трудно осуществимой и приводящей поэтому къ нѣкоторому упадку духа. Здѣсь важно помнить, что полное удовлетвореніе едва ли когда можетъ имѣть мѣсто. Съ этой точки зрѣнія, необходимо устанавливать извѣстное взаимодѣйствіе между реальными чертами и тѣми, которыя рисуются для насъ, можетъ быть, нѣсколько блѣдно и схематично и которыя, однако, и въ такой комбинаціи могутъ имѣть извѣстное идеальное значеніе, какъ наиболѣе совершенное сочетаніе такихъ свойствъ, какія мы считаемъ болѣе привлекательными для насъ. Во всякомъ случаѣ, въ заключеніе этого анализа важно замѣтить, что съ точки зрѣнія воспитанія необходимо развивать эту дѣятельность воображенія въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ и именно въ связи съ привлеченіемъ къ ней наиболѣе сложныхъ и глубокихъ проявленій нашей психики. Въ этомъ отношеніи одна наглядность, живость и рельефность не могутъ считаться рѣшающимъ моментомъ. Въ иныхъ случаяхъ привлеченіе опредѣленныхъ типовъ воображенія, напримѣръ, зрительнаго - съ его яркостью, наглядностью, могутъ даже подавлять другія формы этой дѣятельности и другіе

виды вообще психическихъ переживаній. И съ точки зрѣнія воспитанія, важно привести эту дѣятельность въ тѣсную связь съ нашимъ интеллектомъ и нашими эмоціями. Въ этомъ отношеніи, съ педагогической точки зрѣнія наиболѣе цѣнной является та дѣятельность воображенія, которая предполагаетъ возможность переноситься съ наибольшей легкостію въ состоянія или переживанія другого человѣка и эти переживанія воспроизводить съ наибольшей точностью и полнотою. Такимъ образомъ, въ связи съ этимъ фактомъ, возможно проявленіе самыхъ разнообразныхъ формъ симпатическихъ чувствованій, когда эти чувствованія предполагаютъ необходимость ясно представить себѣ состояніе любого человѣка, такъ какъ на почвѣ этого представленія возможны аналогичныя, собственныя переживанія, все равно, какъ и распространеніе собственныхъ переживаній на другого, чужого человѣка. Здѣсь, слѣдовательно, и богатство собственныхъ переживаній и ихъ разнообразіе, переживаній не только пріятныхъ, но иногда и тяжелыхъ, является въ высшей степени плодотворной почвой для развитія своеобразнаго эмоціональнаго воображенія, той формы воображенія, которая является столь важной для этого проникновенія въ жизнь другого человѣка, для пониманія и оцѣнки этой жизни и для того, чтобы имѣть возможность самому пріобщиться къ этимъ переживаніямъ или въ смыслѣ раздѣленія ихъ, или иногда въ смыслѣ ихъ ослабленія,

или даже устраненія . Слѣдовательно, здѣсь этотъ процессъ представляется въ высшей степени сложнымъ, и его осложненіе идетъ по мѣрѣ общаго духовнаго роста, роста интеллекта и углубленности эмоціональной жизни. Но на этой высшей стадіи мы ни въ какомъ случаѣ не можемъ представлять дѣятельность воображенія только какъ дѣятельность интеллектуальную, и здѣсь постоянно обнаруживается тѣсное взаимодѣйствіе между различными сферами нашей психики.

.-.-.-.-.-.-

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫСШАГО ТИПА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЖИЗНИ - МЫШЛЕНІЯ. ПОНЯТІЯ И ИХЪ ОБРАЗОВАНІЕ. ПРОЦЕССЪ РАЗВИТІЯ ПОНЯТІЙ У ДѢТЕЙ. ОТНОШЕНІЕ КЪ ЭТОМУ ПРОЦЕССУ СО СТОРОНЫ ВОСПИТАТЕЛЯ.

Теперь я долженъ обратиться къ изложенію послѣдней части моего курса, которая должна была бы содержать анализъ высшихъ формъ интеллектуальной жизни - именно мышленія. Какъ извѣстно, въ этой формѣ мы имѣемъ дѣло уже не съ представленіями или образами, какъ въ дѣятельности памяти или воображенія, но съ понятіями - не только въ ихъ изолированномъ состояніи, но и въ такихъ сочетаніяхъ, какъ сужденія и разсужденія. Въ силу недостатка времени, я не могу остановиться на анализѣ этихъ процессовъ съ

такой подробностью, которая желательна была бы и по существу. Но я думаю, что этотъ недостатокъ можетъ быть отчасти восполненъ тѣмъ, что извѣстныя свѣдѣнія относительно существа этой дѣятельности имѣются у васъ на почвѣ знакомства съ соотвѣтствующими отдѣлами психологіи и логики. Затѣмъ, изслѣдованіе этой области въ педагогическихъ цѣляхъ, конечно, имѣетъ меньше значенія, чѣмъ изученіе дѣятельности чувства и воли. Такъ, если идетъ рѣчь объ объемѣ нашей интеллектуальной дѣятельности, то этотъ объемъ является уже прирожденнымъ, и въ этомъ смыслѣ на долю воспитанія отводится, можетъ быть, не особенно большая роль, поскольку здѣсь предполагаются своеобразныя различія между людьми въ отношеніи умственныхъ способностей, когда эти способности, несомнѣнно, связаны съ извѣстными прирожденными задатками, и развитію ихъ какъ бы положены извѣстные предѣлы, хотя эти послѣдніе очень трудно установить при современномъ состояніи нашихъ психологическихъ и педагогическихъ знаній. Но, далѣе, если мы будемъ обращать вниманіе не на объемъ этой интеллектуальной дѣятельности, а на ея качество, на то, какъ здѣсь развиты и раскрыты наиболѣе высшія интеллектуальныя способности, именно, дѣятельность логическаго мышленія, то, конечно, здѣсь процессу воспитанія можетъ принадлежать большое значеніе, хотя развитіе этой дѣятельности въ извѣстной степени совер-

ется вполнѣ естественно, какъ своеобразный процессъ приспособленія, и роль воспитанія или, въ частности, обученія и должна заключаться, главнымъ образомъ, въ доставленіи подходящаго матеріала и въ томъ, чтобы здѣсь не нарушался этотъ естественный ходъ умственнаго развитія. Конечно, здѣсь мы можемъ встрѣтиться съ цѣлымъ рядомъ вопросовъ, которые касаются уже цѣнности самаго воспитательнаго или образовательнаго матеріала, поскольку послѣдній разсматривается, какъ наиболѣе цѣнное средство для болѣе совершеннаго и полнаго развитія извѣстныхъ интеллектуальныхъ способностей. Но со всѣми этими вопросами имѣетъ дѣло тотъ отдѣлъ педагогики, который извѣстенъ подъ именемъ дидактики и который ставитъ своею задачею анализъ самаго процесса усвоенія или пріобрѣтенія знаній, процесса развитія, культуры ума. Здѣсь мы можемъ найти много интереснаго и съ педагогической точки зрѣнія, и съ точки зрѣнія общаго развитія, когда здѣсь мы можемъ встрѣтить различные методы преподаванія или обученія, цѣнные именно въ цѣляхъ наиболѣе успѣшнаго и глубокаго усвоенія знаній. Далѣе, здѣсь можно получить извѣстный матеріалъ полезный съ точки зрѣнія усвоенія уже опредѣленнаго предмета, опредѣленныхъ знаній, матеріалъ, который конкретно выражается въ различныхъ видахъ методическаго преподаванія и изученія. Но остановиться со всею подробностью на всѣхъ этихъ вопросахъ естествен-

но невозможно не только по недостатку времени, но и потому, что эти вопросы касаются спеціальной области педагогики, которой я не могу захватить въ своемъ сравнительно краткомъ изложеніи. Правда, нѣкоторыхъ изъ этихъ вопросовъ я долженъ бы коснуться, хотя сравнительно въ краткой формѣ, - какъ, напримѣръ, вопроса о цѣнности наиболѣе яркаго по своей противоположности матеріала для цѣлей обученія (разумѣю матеріалъ гуманитарныхъ наукъ, а также различные виды естественно -научныхъ знаній). Наконецъ, нужно замѣтить, что хотя весь этотъ прогрессъ въ области дидактики и методики и имѣетъ извѣстное положительное значеніе, но онъ не долженъ быть переоцѣниваемъ въ своей роли, именно въ виду нѣсколько односторонняго отношенія къ этой области педагогики, когда здѣсь предполагается, что самая сущность развитія, именно, умственнаго развитія, заключается въ методѣ усвоенія знаній, и съ этой точки зрѣнія всякаго рода облегченія этого метода, устраненіе всякихъ затрудненій, стремленіе обратить весь процессъ пріобрѣтенія знаній въ процессъ пріятныхъ переживаній -, такого рода стремленіе нерѣдко выдвигается на видное мѣсто въ нѣкоторыхъ современныхъ дидактическихъ воззрѣніяхъ. Но такой взглядъ является, безспорно, односторонним, потому, что если методу изученія извѣстнаго предмета принадлежитъ большое значеніе, то, однако же, это значеніе не является въ этомъ смыслѣ всеобъемлющимъ.

Съ другой стороны, прогрессъ, который мы наблюдаемъ въ этомъ отношеніи, не такъ значителенъ, какъ это можетъ показаться съ перваго раза. Такъ, напр., если мы обратимъ вниманіе на самый методъ усвоенія элементарныхъ знаній - обученіе чтенію, письму и т.д., то, конечно, если мы будемъ сравнивать этотъ процессъ, какъ мы его видимъ теперь, съ тѣмъ, что имѣло мѣсто нѣсколько десятковъ или сотенъ лѣтъ тому назадъ, напр., въ античномъ мірѣ, то мы увидимъ нѣкоторыя различія, но, можетъ быть, не настолько глубокія, какъ это можно подумать съ перваго раза. Самая существенная заслуга всякаго рода усовершенствованія въ этомъ направленіи заключается въ томъ, чтобы эти элементарные процессы знанія дѣлались наиболѣе экономичными, такъ чтобы болѣе высокія проявленія умственной энергіи могли затрачиваться на болѣе продуктивную работу, и чтобы не употреблялась такая масса времени на овладѣваніе такими элементами, которые могутъ быть постигнуты въ болѣе короткій срокъ и которые являются только ентами, а не существомъ извѣстной науки. Съ этой точки зрѣнія, конечно, прогрессъ элементарнаго обученія, хотя бы обученія чтенію, какъ мы его можемъ сравнивать на протяженіи нѣсколькихъ десятковъ лѣтъ, является очень важнымъ, все равно, какъ можно считать важнымъ прогрессъ, который сейчасъ еще не стоитъ передъ нами въ такой яркой формѣ - прогрессъ, который можно указать въ отношеніи усвоенія орфографіи,

если бы можно было овладѣваніе этимъ процессомъ съэкономизировать до наивысшаго минимума и не затрачивать столько времени и столько силъ, сколько отдается этому теперь. Но, несмотря на всѣ положительныя заслуги дидактики, нужно имѣть въ виду, что все же принципъ извѣстнаго усилія, напряженія, который долженъ встрѣчаться наравнѣ или параллельно чувству удовольствія, совершенно неизбѣженъ здѣсь, и поэтому никогда нельзя самый процесс пріобрѣтенія разнообразныхъ знаній обратить только въ процессъ полученія однихъ удовольствій, пріятныхъ переживаній, съ устраненіемъ всѣхъ этихъ элементовъ напряженія, преодолѣнія извѣстныхъ затрудненій. Этого рода напряженіе, всякаго рода трудности, если они оказываются посильными для психики и вообще для организаціи ребенка, являются совершенно неустранимыми изъ процесса воспитанія и обученія именно въ силу своего стимулирующаго воздѣйствія, когда они даютъ возможность достигнуть болѣе значительнаго напряженія и проявленія умственныхъ силъ., когда одержаніе такихъ дидактическихъ побѣдъ является въ высшей степени важнымъ стимуломъ для дальнѣйшей, болѣе сложной и продуктивной умственной работы. Все это указываетъ отчасти на важность этого прогресса въ методологической области, отчасти оттѣняетъ, конечно, только относительную роль этого прогресса по сравненію съ значеніемъ другихъ сферъ душевной жизни, характеризованныхъ нами -

- эмоціональной и волевой.

Послѣ этихъ вступительныхъ замѣчаній я считаю возможнымъ перейти къ анализу самихъ формъ высшей умственной дѣятельности.

Здѣсь мы обыкновенно встрѣчаемся съ извѣстными всѣмъ терминами, употребляющимися для обозначенія высшихъ интеллектуальныхъ процессовъ, таковы: понятіе, сужденіе, умозаключеніе. Смыслъ ихъ хорошо вамъ знакомъ изъ другихъ дисциплинъ, и намъ нѣтъ нужды подробно останавливаться на выясненіи сущности и природы этихъ процессовъ. Моя задача должна заключаться, главнымъ образомъ, въ указаніи того, въ чемъ можетъ выражаться педагогическое вмѣшательство, именно, можетъ ли здѣсь быть какая нибудь активность со стороны воспитателя, или же эти процессы происходятъ совершенно самостоятельно, и здѣсь необходимо только предоставленіе полной свободы и доставленіе соотвѣтствующаго матеріала для упражненія этой естественно возникающей и развивающейся интеллектуальной функціи. Основной функціей здѣсь считается дѣятельность образованія понятій, когда подъ понятіемъ здѣсь имѣются въ виду болѣе высшіе продукты умственной дѣятельности, чѣмъ извѣстныя намъ представленія. Мнѣ нѣтъ нужды указывать вамъ на различіе между понятіями и представленіями и даже на самое опредѣленіе понятія, какъ совокупности существенныхъ признаковъ, свойственныхъ цѣлому классу предметовъ. Все это вамъ хорошо извѣстно; извѣстно также,

что отличительной чертой такого рода умственнаго акта являются именно опредѣленные символы въ видѣ словъ, когда здѣсь не только имѣется въ виду извѣстный мысленный образъ, но когда здѣсь предполагается закрѣпленіе такого образа непремѣнно опредѣленнымъ названіемъ. Этотъ элементъ рѣчи является, какъ извѣстно, типичнымъ для мышленія вообще, и въ частности для той стадіи, которая называется образованіемъ понятій. Собственно понятіе, съ точки зрѣнія своего происхожденія, оказывается уже какъ будто продуктомъ болѣе производнымъ, чѣмъ сужденіе, хотя съ логической стороны сужденіе обозначается какъ связь между понятіями, и поэтому здѣсь сужденіе должно разсматриваться, какъ вторичная дѣятельность. Но нужно имѣть въ виду, что съ точки зрѣнія психологической, сужденія конечно, могутъ быть и раньше понятій, когда мы можемъ видѣть извѣстную связь не между ясными и отчетливыми понятіями, а между представленіями, когда между этими представленіями, иногда граничащими съ понятіями, устанавливаются извѣстныя отношенія, когда имъ приписываются или у нихъ отрицаются извѣстныя свойства, когда, слѣдовательно, мы встрѣчаемся съ опредѣленнымъ типомъ сужденій положительныхъ и отрицательныхъ. Но если представить себѣ сужденіе въ болѣе строгомъ логическомъ смыслѣ слова, то тогда, конечно, сужденія, соединяющія собою уже образованныя и совершенныя понятія, оказываются продуктомъ

болѣе позднѣйшимъ. Что касается отличія самаго понятія отъ представленій, то это отличіе вамъ хорошо извѣстно, такъ какъ въ представленіяхъ мы имѣемъ дѣло съ образами, будутъ ли это образы зрительные, слуховые или осязательно-моторные, или же образы, въ которыхъ есть элементы этихъ разнообразныхъ воспріятій. Во всякомъ случаѣ, здѣсь мы всегда представляемъ совокупность извѣстныхъ свойствъ, типичныхъ для опредѣленныхъ предметовъ, индивидуумовъ, явленій, признаки которыхъ могутъ быть соединены въ самыхъ различныхъ комбинаціяхъ , когда еще не можетъ быть расчлененія на свойства или качества болѣе существенныя и менѣе существенныя. Этотъ послѣдній процессъ своеобразной дифференціаціи, различенія свойствъ возникаетъ уже позднѣе и предполагаетъ развитіе логическаго мышленія, которое мы въ элементарной формѣ наблюдаемъ очень рано, но въ болѣе сложномъ и совершенномъ проявленіи встрѣчаемъ, конечно, позднѣе. Здѣсь самый процессъ образованія понятій возможенъ, какъ извѣстно, на почвѣ предшествующихъ представленій, когда эти представленія подвергаются предварительному анализу въ процессѣ сравненія, т.е., когда между этими представленіями устанавливается или сходство или различіе, когда, слѣдовательно, здѣсь анализируются разнообразныя свойства и признаки этихъ предметовъ, явленій, и указываются опредѣленныя отношенія между этими

свойствами и признаками. Что касается этого анализа, то онъ, конечно, можетъ имѣть мѣсто иногда и въ раннемъ возрастѣ, но обыкновенно является достояніемъ уже болѣе поздней ступени, такъ какъ для этой ранней стадіи естественно скорѣе отожествленіе явленій, нахожденіе опредѣленныхъ общихъ свойствъ, чѣмъ различеніе, такъ какъ различеніе предполагаетъ большее расчлененіе въ процессѣ мышленія и наблюдается позднѣе, если имѣть въ виду различеніе болѣе сложное. Что же касается болѣе элементарныхъ формъ этого различенія, когда, дѣйствительно, какъ бы инстинктивно чувствуется различіе между самыми воспріятіями и тѣми внѣшними явленіями или предметами, которыми обусловлены эти воспріятія, то, разумѣется, такія элементарныя формы различенія наступаютъ позднѣе. Но здѣсь, конечно, однимъ различеніемъ или отожествленіемъ не ограничивается этотъ процессъ образованія понятій: онъ гораздо сложнѣе, и мы вслѣдъ за этимъ различеніемъ и отожествленіемъ видимъ, далѣе, извѣстныя обобщенія, объединеніе признаковъ сходныхъ и, съ другой стороны, устраненіе признаковъ несходныхъ, которые являются въ данномъ случаѣ различіями второстепенными. Слѣдовательно, передъ нами здѣсь извѣстная оцѣнка этихъ свойствъ, какъ свойствъ болѣе важныхъ и менѣе важныхъ, существенныхъ и несущественныхъ. Совокупность этихъ болѣе существенныхъ свойствъ, которыя являются, какъ вы хорошо знаете, типичными для цѣлаго класса

Педагогич. псих.
Н. Виноградовъ

или разряда явленій, совокупность такихъ свойствъ запечатлѣвается, далѣе, внѣшнимъ словеснымъ символомъ, опредѣленнымъ названіемъ. Существованіе именно назнаванія или этотъ словесный признакъ является типичнымъ для понятія. Представленія, образы, повидимому, могутъ существовать и тогда, когда еще нѣтъ рѣчи, нѣтъ никакихъ символовъ, замѣняющихъ словесное обозначеніе, такъ какъ мы всегда можемъ наглядно, въ соотвѣтствіи съ извѣстными особенностями воспріятій, представить себѣ тотъ или другой образъ, то или другое явленіе. Этимъ, слѣдовательно, и выясняется отличіе понятій отъ представленій, поскольку въ понятіи есть мысль только о существенныхъ свойствах поскольку, далѣе, здѣсь нѣтъ той непосредственной наглядности и очевидности, которая является типичной для конкретныхъ представленій. Въ представленіяхъ предметы рисуются со всей совокупностью свойствъ, и, въ этомъ случаѣ въ извѣстный моментъ могутъ имѣть большее значеніе, могутъ быть болѣе притягательными такія свойстза, которыя оказываются совершенно второстепенными съ точки зрѣнія понятія, съ точки зрѣнія существенности или несущественности опредѣленныхъ качествъ. Затѣмъ, здѣсь въ понятіи, разъ мы встрѣчаемся въ данномъ случаѣ съ своеобразнымъ процессомъ обобщенія, мы никогда не имѣемъ дѣла съ какими-нибудь наличными образами, и не можемъ никогда сказать чтобы понятіе вполнѣ соотвѣтствовало чему нибудь въ дѣй-

ствительности, чтобы за понятіемъ скрывался какой-нибудь единичный конкретный образъ, какіе скрываются за извѣстными представленіями. Въ этомъ и существенное отличіе понятія отъ представленій, такъ какъ понятіе является именно продуктомъ извѣстнаго интеллектуальнаго творчества, оно никогда не можетъ быть взято прямо извнѣ, скопировано, но всегда представляетъ собою творческій продуктъ, обобщающій совокупность извѣстныхъ свойствъ, которыя проявляются въ той или другой комбинаціи, въ различныхъ конкретныхъ явленіяхъ и предметахъ. Наконецъ здѣсь нужно замѣтить, что въ образованіи понятій огромное значеніе имѣетъ именно эта послѣдняя стадія названія, обозначеніе этихъ психическихъ комплексовъ опредѣленнымъ названіемъ. Громадная роль названія обнаруживается здѣсь въ томъ, что безъ названія не можетъ быть самаго понятія, такъ какъ невозможно было бы наглядно представить ту совокупность признаковъ, которая входитъ въ самое опредѣленіе понятій, и эта совокупность признаковъ не можетъ конкретно наблюдаться въ такихъ комбинаціяхъ, какія желательно отмѣтить въ понятіяхъ. Эту сумму, совокупность признаковъ нельзя прикрѣпить къ какому-нибудь единичному реальному воспріятію. Поэтому, введеніе словеснаго символа оказывается въ высшей степени важнымъ для упроченія самаго понятія въ нашемъ сознаніи,

когда, благодаря этому символу, достаточно бываетъ словеснаго воспроизведенія, чтобы вслѣдъ за этимъ передъ нами встало понятіе во всей сложности и во всемъ разнообразіи составляющихъ его признаковъ, и намъ нѣтъ нужды возстанавливать въ своей памяти всѣ эти конкретные предметы, на почвѣ разсмотрѣнія которыхъ было образовано извѣстное понятіе. Здѣсь именно обнаруживается экономизирующая роль понятій или экономизирующая роль самой этой интеллектуальной дѣятельности. Если бы у насъ не было этой способности дѣлать такія слевесныя замѣны, прибѣгать къ такой вербальной символизаціи, то тогда, конечно, намъ, для того, чтобы ясно представить всѣ особенности понятія, необходимо было бы возстанавливать въ своей памяти все разнообразіе, всю пестроту конкретныхъ представленій, изъ которыхъ образованы понятія. Но при данныхъ условіяхъ, при данномъ строѣ нашей психики въ этомъ нѣтъ необходимости, потому что дѣятельность нашей рѣчи закрѣпляетъ эти свойства или признаки и даетъ намъ возможность съ гораздо меньшей затратой интеллектуальной энергіи держать въ нашемъ сознаніи всѣ эти признаки въ такомъ суммированномъ видѣ и оперировать съ одними этими названіями, всегда ясно представляя себѣ, что именно находится за ними, какое содержаніе заключаютъ они въ себѣ. Этимъ безспорно и объясняется возможность такого исключительнаго, какъ бы безостановочнаго прогресса въ умственной дѣятельности, та

возможность, которую мы наблюдаемъ у человѣка и которая отличаетъ человѣка отъ животнаго. У послѣдняго намъ трудно предположить существованіе этой логической дѣятельности въ той формѣ, какъ это мы видимъ у человѣка, въ животномъ мы не можемъ предположить того болѣе глубокаго анализа свойствъ предметовъ, на почвѣ котораго уже создаются понятія въ логическомъ смыслѣ слова. Слѣдовательно, здѣсь мы имѣемъ дѣло съ своеобразіемъ умственной дѣятельности, которое является въ высшей степени цѣннымъ съ точки зрѣнія дальнѣйшей экономіи дѣтской психики, главнымъ образомъ, въ отношеніи интеллектуальной жизни.

Что касается возникновенія и формированія понятій у дѣтей, то этотъ процессъ происходитъ, какъ мы знаемъ, довольно медленно, въ связи съ сложностью самой дѣятельности, которая наблюдается въ данномъ случаѣ. Въ раннемъ возрастѣ мы не можемъ, конечно, наблюдать этихъ продуктовъ умственной дѣятельности, въ особенности до возникновенія рѣчи, такъ какъ здѣсь нѣтъ той символизаціи, которая необходима для закрѣпленія всей совокупности этихъ признаковъ. Но препятствіе къ образованію понятій заключается не только въ этомъ, но еще и въ особенности интеллектуальной дѣятельности ребенка вообще, когда здѣсь мы встрѣчаемся съ недостаточно углубленнымъ анализомъ въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ, когда дѣтскому уму болѣе свойственъ

процессъ отожествленія, нахожденія свойствъ сходныхъ, общихъ, когда съ этой точки зрѣнія многіе предметы кажутся ребенку очень похожими, когда многіе люди являются для него очень похожими на тѣхъ лицъ, которыхъ онъ постоянно видитъ. Значитъ, здѣсь этотъ процессъ отожествленія какъ будто является болѣе легкимъ, такъ какъ не предполагаетъ того углубленія, которое необходимо для анализа и различенія. Дѣйствительно, различеніе въ собственномъ смыслѣ, расчлененіе предметовъ на извѣстныя свойства и признаки уже наблюдается позднѣе, если, конечно, имѣть въ виду разнообразіе и совокупность этихъ признаковъ, а не первоначальное, элементарное различіе извѣстныхъ свойствъ. Но какъ бы то ни было, у ребенка въ раннемъ возрастѣ мы наблюдаемъ существованіе единичныхъ образовъ, которые постепенно получаютъ какъ бы болѣе общій характеръ, когда здѣсь подмѣчаются инстинктивно такія свойства, которыя сближаютъ опредѣленные индивидуальные предметы или явленія съ цѣлымъ рядомъ сходныхъ предметовъ и явленій. И вотъ прежде, чѣмъ достигнуть высшей стадіи интеллектуальной жизни, той стадіи, которая закрѣпляется опредѣленнымъ названіемъ, терминомъ, который предполагаетъ существованіе понятія въ логическомъ смыслѣ слова, мы можемъ предполагать здѣсь посредствующую стадію между единичнымъ или конкретнымъ представленіемъ и между понятіемъ въ собственномъ смыслѣ слова. Этотъ процессъ роста, образованія понятій

изъ представленій не можетъ считаться окончательно выясненнымъ. Обращаясь къ современной психологіи и, въ частности, къ современной дѣтской психологіи, мы во всякомъ случаѣ встрѣчаемся съ нѣкоторыми предположеніями, заслуживающими вниманія и интереса. Въ частности, здѣсь нужно указать на ту мысль, согласно которой между единичными представленіями и понятіями (въ логическомъ смыслѣ слова) существуетъ и посредствующая стадія, которую можно назвать стадіей рецепта или рецепторной. Что касается самаго названія"рецепта", то оно введено въ психологическую науку извѣстнымъ ученикомъ Дарвина - Романэсомъ, который въ цѣломъ рядѣ трудовъ пытался доказать полную приложимость принципа эволюціи ко всѣмъ стадіямъ развитія, не исключая и человѣка. И съ этой точки зрѣнія онъ старался показать, что нѣтъ какихъ либо рѣзкихъ переходовъ между психикою и, въ частности, интеллектомъ человѣка и психикою и интеллектомъ высшихъ животныхъ. На почвѣ анализа этой дѣятельности и установленія переходной ступени Романэсъ нашелъ возможнымъ ввести особый терминъ въ науку -"рецептъ", когда этимъ терминомъ обозначается то, что другими авторами разсматривается какъ общее представленіе. Съ точки зрѣнія Романэса нужно допустить, что именно этому термину "рецептъ" дѣйствительно соотвѣтствуетъ извѣстное психическое состояніе, которое нельзя обозначить какъ состояніе представленія или единичнаго представленія, но которое въ то же время не можетъ

быть обозначено, какъ дѣятельность чисто логическая, какъ созданіе понятія въ логическомъ смыслѣ. Именно Романэсъ думаетъ, что у ребенка, какъ и у высшихъ животныхъ, мы можемъ допустить существованіе такой посредствующей ступени въ развитіи мышленія, когда здѣсь нѣтъ еще понятія въ настоящемъ смыслѣ слова, но есть нѣчто большее, чѣмъ единичное представленіе, есть именно какъ бы общее представленіе, т.е. такого рода образы, которые объединятъ свойства различныхъ предметовъ, различныхъ явленій, но это объединеніе не носитъ того строго логическаго характера, какое мы встрѣчаемъ въ понятіи, и для такого объединенія нѣтъ нужды въ такомъ углубленномъ анализѣ, какъ это является необходимымъ для понятій или концепцій. Романэсъ и его сторонники думали, что возможно предположить, что ребенокъ еще до появленія рѣчи, а равно и животныя могутъ имѣть въ своемъ сознаніи образы, которые объединяютъ извѣстные классы явленій или предметовъ. Такъ, напр., въ этомъ случаѣ мы можемъ предположить существованіе образа человѣка, не отдѣльнаго индивидуальнаго человѣка, какъ бы человѣка вообще, когда такимъ путемъ человѣкъ отличается не только отъ неодушевленнаго предмета, но и отъ другихъ видовъ живыхъ существъ, отъ другихъ высшихъ животныхъ Въ этомъ смыслѣ можно констатировать способность легкаго ориентированія у животнаго, когда оно, положимъ, безъ труда различаетъ человѣка отъ нечеловѣка. То же самое можно предпо-

ложить и у дѣтей въ ранній періодъ ихъ существованія, когда это различіе, повидимому, наблюдается, какъ безспорный фактъ, и когда, съ другой стороны, нельзя предположить у ребенка существованія настоящихъ логическихъ понятій, которыя содержали бы въ себѣ представленіе о существенныхъ свойствахъ человѣка со стороны физической и духовной его организаціи. Эти родовые или генерическіе образы Романэсъ обозначаетъ именно терминомъ рецептъ. Извѣстный англійскій изслѣдователь - Гальтонъ считаетъ также возможнымъ предположить, что такіе образы есть, и онъ сравниваетъ ихъ со сложными или составными фотографіями, когда здѣсь получается на одной пластинкѣ изображеніе послѣдовательнаго ряда снимковъ съ извѣстныхъ лицъ и въ результатѣ выходитъ общій образъ, общая физіономія и т.д. Что касается этой точки зрѣнія, то, конечно, мы не можемъ, при современномъ состояніи нашихъ знаній, высказать какое нибудь окончательное сужденіе въ виду того, что непосредственный анализъ, повидимому, показываетъ, что такого рода образовъ у насъ нѣтъ, а что, скорѣе, существуютъ единичные образы, и когда мы говоримъ объ общихъ представленіяхъ ребенка, взрослаго человѣка или животнаго, то предполагается, что здѣсь мы всегда конкретно представляемъ какой нибудь единичный образъ, хотя стремимся связать съ нимъ самыя существенныя свойства. Но, съ другой сторо-

ны, у насъ нѣтъ основанія для полнаго отрицанія такого рода продуктовъ, хотя едва ли можно ихъ вполнѣ уподобить составной фотографіи, такъ какъ въ такого рода сложномъ представленіи невозможно выступленіе опредѣленныхъ свойствъ и образовъ, невозможно выступленіе извѣстныхъ особенностей и именно тѣхъ особенностей, которыя могутъ считаться наиболѣе существенными для ребенка или для животныхъ, когда на почвѣ именно комбинацій этихъ особенностей сразу же можно легко отличить извѣстное животное отъ человѣка, извѣстный разрядъ явленій отъ группы другихъ явленій и т.п. Во всякомъ случаѣ, что такого рода обобщеніе не можетъ имѣть мѣста, для этого у насъ нѣтъ какихъ-нибудь вполнѣ твердыхъ фактовъ, но въ то же время едва ли можно сказать, что такого рода обобщеніе всегда соотвѣтствуетъ какому нибудь ясному опредѣленному образу, и, быть можетъ, это есть нѣчто схематичное, не рисующееся такъ ясно и отчетливо, какъ это можно сказать объ опредѣленномъ конкретномъ образѣ- единичномъ или индивидуальномъ. Но какъ бы то ни было, существованіе такой посредствующей стадіи вполнѣ возможно, тѣмъ болѣе, что необычайно трудно представить намъ безъ этой стадіи этотъ процессъ обобщенія и сразу установить очень рѣзкій переходъ между индивидуальнымъ представленіемъ и тѣмъ продуктомъ умственной дѣятельности, который мы имѣемъ уже въ понятіи. Все это указываетъ на сложность и медленность процесса образованія по-

нятій, такъ какъ понятіе въ логическомъ смыслѣ слова предполагаетъ извѣстную углубленность въ анализѣ признаковъ предметовъ или явленій, а между тѣмъ такое углубленіе является очень труднымъ для ребенка въ виду самыхъ разнообразныхъ обстоятельствъ. Здѣсь важно имѣть въ виду, что для ребенка могутъ быть наиболѣе важными, интересными и болѣе цѣнными тѣ стороны предметовъ или явленій, которыя съ точки зрѣнія логической могутъ оказаться второстепенными, ненужными. Ребенка могутъ интересовать извѣстные предметы или явленія въ зависимости отъ воздѣйствія на его чувства, въ связи съ интересомъ, который въ немъ явился, и поэтому здѣсь очень нелегко ему сосредоточиться на такихъ свойствахъ, которыя, съ точки зрѣнія логическаго анализа, являются наиболѣе важными, но съ точки зрѣнія непосредственнаго интереса могутъ меньше всего затрагивать ребенка. Поэтому, конечно, для извѣстнаго сосредоточенія, углубленія необходимо отвлеченіе отъ всѣхъ разнообразныхъ внѣшнихъ, раздражающихъ впечатлѣній и обстоятельствъ, и важно сосредоточить вниманіе именно на томъ, что является цѣннымъ съ логической точки зрѣнія. Все это оказывается доступнымъ на болѣе поздней ступени развитія въ эпоху школьнаго возраста, хотя, разумѣется, мы можемъ встрѣчаться съ понятіями у ребенка и гораздо раньше. И въ эпоху дошкольнаго возраста, и въ эпоху, когда слагается рѣчь ребенка, могутъ существовать понятія, но эти понятія

образуются не на почвѣ самостоятельнаго творчества, а на почвѣ, главнымъ образомъ, заимствованія и усвоенія, прежде всего, словъ и названій, когда за этими названіями скрываются извѣстныя представленія, имѣющіяся у ребенка. Эти представленія у ребенка могутъ, конечно, значительно различаться отъ тѣхъ представленій, которыя создаются у взрослаго человѣка, и поэтому, наблюдая обиліе и разнообразіе понятій у ребенка, мы никакъ не должны заключать отсюда, что, дѣйствительно, у него встрѣчается высокая стадія умственнаго развитія, предполагающая логическое творчество. На самомъ дѣлѣ здѣсь можетъ быть процессъ очень пассивный, подражательный, который не можетъ имѣть такой значительной цѣнности съ точки зрѣнія полнаго, глубокаго умственнаго развитія. Поэтому здѣсь этотъ анализъ дѣтскихъ понятій, контроль ихъ является совершенно необходимымъ въ цѣляхъ развитія болѣе совершенныхъ понятій, которыя желательны и съ педагогической точки зрѣнія, и съ точки зрѣнія вообще дальнѣйшаго духовнаго роста. Между тѣмъ, на самомъ дѣлѣ мы нерѣдко можемъ встрѣчаться съ такими свойствами понятій, какъ неясность, неточность, неполнота, вообще съ такими несовершенствами въ этой области, которыя свидѣтельствуютъ о томъ, что въ данномъ случаѣ въ процессѣ образованія этихъ понятій не имѣлъ мѣста тотъ логическій актъ, въ результатѣ котораго получаются настоящія, наиболѣе совершенныя въ логическомъ смыслѣ понятія

или концепціи. Здѣсь является необходимымъ то углубленіе въ самый процессъ образованія понятій, которое спускается и къ болѣе элементарнымъ явленіямъ - воспріятіямъ, представленіямъ и т.д. Что касается самаго воспріятія, то, повидимому, этотъ процессъ не имѣетъ здѣсь существеннаго значенія, но такъ можно думать только съ перваго взгляда. На самомъ дѣлѣ, этому процессу воспріятія извѣстныхъ конкретныхъ явленій и предметовъ принадлежитъ большое значеніе въ дальнѣйшемъ ростѣ понятій, въ самыхъ свойствахъ понятій - положительныхъ или отрицательныхъ, потому что если здѣсь въ самый моментъ воспріятія не могли быть замѣчены наиболѣе существенныя свойства, если вниманіе было отвлечено въ сторону такихъ свойствъ, которыя оказываются цѣнными для эмоціональныхъ переживаній, то эти особенности воспріятія могутъ перейти и въ дальнѣйшіе продукты - въ представленіе, и, наконецъ, и въ самое понятіе, когда это понятіе достигнетъ уже степени логическаго образованія и будетъ закрѣплено извѣстнымъ названіемъ. Слѣдовательно, этотъ предшествующій процессъ въ развитіи понятій, въ развитіи этой дѣятельности, оказывается въ высшей степени важнымъ въ интересахъ самихъ высшихъ продуктовъ логической работы. Поэтому, здѣсь важно обращать вниманіе на эту элементарную стадію и еще болѣе, конечно, на послѣдующія стадіи, когда мы встрѣчаемся съ различными формами уже сложившихся понятій, для которыхъ и необходимъ ука-

занный мною анализъ. Здѣсь нужно отмѣтить то обстоятельство, что самыя эти понятія, какъ мы ихъ встрѣчаемъ у ребенка и даже у взрослаго человѣка, подвергаются значительной эволюціи, въ зависимости отъ общаго умственнаго роста, когда здѣсь мы можемъ наблюдать понятія болѣе элементарныя, условныя, спорныя, въ связи съ несовершенствомъ тѣхъ знаній, которыя имѣются у ребенка, и когда, далѣе, можно встрѣчать постепенный прогрессъ въ развитіи этихъ понятій, такъ какъ здѣсь, по мѣрѣ умственнаго роста ребенка, получаются болѣе полныя и вѣрныя представленія о самихъ конкретныхъ явленіяхъ. Поэтому здѣсь можно наблюдать значительную эволюцію понятій и въ процессѣ индивидуальнаго роста, и въ процессѣ родового развитія, когда въ самомъ человѣчествѣ эти понятія могутъ значительно видоизмѣняться въ зависимости отъ состоянія знаній. Такъ, напр., если мы возьмемъ такія понятія, какъ понятіе матеріи, понятіе жизни, понятіе животнаго, растенія, понятія искусства, науки и т.д., то увидимъ, что на самомъ дѣлѣ въ эти понятія можетъ вкладываться довольно различное содержаніе и въ зависимости отъ ... развитія въ процессѣ индивидуальнаго роста, и въ зависимости отъ развитія всего человѣческаго рода, когда, напр., понятіе матеріи или жизни понимается довольно различно иногда на протяженіи даже небольшого періода лѣтъ. Напримѣръ, у ребенка названіемъ жизни, живого можетъ обозначаться одно въ періодъ дошкольнаго существо-

ванія, и другое - позднѣе, въ зависимости отъ знакомства съ біологическими процессами. Сначала съ понятіемъ живого естественно связывается представленіе о произвольныхъ движеніяхъ, и чѣмъ дальше, тѣмъ понятіе жизни, живого у ребенка расширяется, включая въ себя представленіе и о другихъ видахъ живыхъ существъ, неподвижныхъ или даже растеніяхъ, и самая сущность этого понятія переносится въ область болѣе глубокихъ и сложныхъ біологическихъ процессовъ, которые постигаются уже гораздо позднѣе. То же самое можно сказать и о понятіи матеріи- въ зависимости отъ научныхъ знаній въ области органической и неорганической природы. Это же приложимо и къ понятію науки, искусства и т.д., ибо установленіе правильныхъ взаимоотношеній между этими областями является очень труднымъ; здѣсь сначала намѣчаются только одни предѣльные признаки, затѣмъ влагаются другіе, поэтому получаются и постепенныя колебанія въ опредѣленіи самихъ явленій и процессовъ, которые закрѣпляются этими названіями. Съ этой точки зрѣнія, трудно установить какой нибудь предѣлъ въ развитіи понятій. Все это указываетъ на то, какое большое значеніе принадлежитъ изслѣдованію этого процесса образованія понятій, и какъ важно, чтобы этотъ процессъ проходилъ естественно, обнаруживая самостоятельное творчество, которое ни въ какомъ случаѣ не должно замѣняться подражательнымъ и пассивнымъ усвоеніемъ. На почвѣ смѣшенія этихъ разнообразныхъ понятій, внесенія

въ эти понятія различнаго смысла или даже различныхъ оттѣнковъ въ смыслѣ, возникаетъ цѣлый рядъ споровъ и разногласій, которые мы встрѣчаемъ и въ жизни, и въ наукѣ. Несомнѣнно, если бы въ этомъ случаѣ проанализировать самую сущность этихъ понятій, съ самаго начала установить всѣ оттѣнки въ ихъ употребленіи, то, конечно, значительно сократились бы эти разногласія и получились бы болѣе пріемлимые для спорящихъ выводы. Въ заключеніе я долженъ сказать, что въ этомъ процессѣ образованія понятій уже въ эпоху школьной жизни принадлежитъ огромная роль различнаго рода предметамъ, которые содѣйствуютъ болѣе углубленному проникновенію въ сущность этой дѣятельности, когда здѣсь мы встрѣчаемся съ извѣстными типами понятій, ихъ соединеніемъ, раздѣленіемъ, классификаціей и т.д., когда , съ этой точки зрѣнія, естественно углубленіе этого анализа въ формѣ, доступной даже и для еще не особенно значительныхъ силъ ребенка. Здѣсь рѣчь идетъ объ изученіи различныхъ наукъ, въ особенности наукъ естественныхъ, а также и наукъ математическихъ, которыя оперируютъ преимущественно съ точными опредѣленіями, когда за извѣстными названіями скрывается строго опредѣленный смыслъ, какъ это въ особенности можно сказать о математикѣ. Въ виду всего этого, этимъ дисциплинамъ принадлежитъ большое развивающее значеніе въ данномъ направленіи, въ смыслѣ выработки наиболѣе совершенныхъ, полныхъ и точныхъ понятій. Наоборотъ, могутъ быть от-

расли знаній, которыя являются въ этомъ смыслѣ мало разработанными, гдѣ мы встрѣчаемся съ большой неопредѣленностью, расплывчатостью, неясностью основныхъ терминовъ, конечно, такого рода изученіе можетъ отражаться своеобразно и иногда отрицательно на самой дѣятельности образованія понятій. Съ этимъ, конечно, важно считаться и предлагать только тотъ матеріалъ, который является болѣе цѣннымъ съ педагогической точки зрѣнія, никогда не упуская изъ виду всего сложнаго процесса возникновенія и роста упомянутыхъ умственныхъ продуктовъ.

КРАТКІЯ ЗАМѢЧАНІЯ О ПРОЦЕССАХЪ СУЖДЕНІЯ И РАЗСУЖДЕНІЯ. РАЗВИТІЕ СУЖДЕНІЙ У ДѢТЕЙ И РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ВЪ ЭТОМЪ ПРОЦЕССѢ. ОСОБЕННОСТИ ВЪ ПРОЦЕССѢ РАЗВИТІЯ РАЗСУЖДЕНІЙ У ДѢТЕЙ И ОТНОШЕНІЕ КЪ ЭТОМУ ПРОЦЕССУ СО СТОРОНЫ ВОСПИТАТЕЛЯ. ВОПРОСЪ О ЦѢЛЯХЪ И СРЕДСТВАХЪ ОБРАЗОВАНІЯ ВЪ СВЯЗИ СЪ АНАЛИЗОМЪ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ.

Сужденіе предполагаетъ установленіе извѣстныхъ отношеній между понятіями. Установленіе этихъ отношеній основывается на томъ же процессѣ, съ которымъ мы встрѣчались при образованіи понятій. Я разумѣю процессъ сравненія, въ его двухъ основныхъ стадіяхъ - различенія и отожествленія. Сужденіе представляетъ собою приписываніе или отрицаніе

опредѣленнаго свойства у извѣстнаго предмета. Но для того, чтобы могъ осуществиться этотъ актъ, необходимъ анализъ признаковъ извѣстнаго предмета, выдѣленіе изъ всей суммы этихъ признаковъ одного или нѣсколькихъ и, наконецъ, установленіе, на почвѣ этихъ признаковъ, извѣстнаго отношенія къ другимъ предметамъ, сходнымъ съ даннымъ предметомъ въ опредѣленныхъ свойствахъ. Такъ, если мы утверждаемъ, что золото является однимъ изъ самыхъ тяжелыхъ металловъ, то этимъ самымъ указываемъ на выдѣленіе признака тяжести изъ другихъ свойствъ этого металла и въ то же время устанавливаемъ его отношеніе къ другимъ тяжелымъ предметамъ. Эти замѣчанія о процессѣ образованія сужденій показываютъ, что сужденіе можетъ возникнуть уже послѣ того, какъ образовались опредѣленныя понятія. Такое положеніе справедливо именно въ томъ случаѣ, если мы будемъ понимать терминъ „сужденіе" въ строго-логическомъ смыслѣ. Но этому термину можетъ быть придано болѣе широкое, психологическое толкованіе, и въ такомъ случаѣ мы можемъ констатировать существованіе сужденій раньше возникновенія понятій. Такимъ образомъ, можно видѣть проявленіе дѣятельности сужденій у дѣтей еще въ очень раннемъ возрастѣ, когда мы встрѣчаемся съ разнообразными желаніями дѣтей, носящими ярко эмоціональную окраску и предполагающими извѣстное утвержденіе или отрицаніе. Но, конечно, собственно логическія сужденія появляются у дѣтей гораздо позже, когда уже создается необ-

ходимая для образованія сужденій аналитическая дѣятельность Если теперь мы попытались бы опредѣлить источники дѣтскихъ сужденій, то увидѣли бы, что эти источники многочисленны и разнообразны. Такъ, здѣсь можетъ быть простое констатированіе факта въ связи съ непосредственнымъ воспріятіемъ. Далѣе, возможно и болѣе внимательное наблюденіе, предполагающее сравнительно сосредоточенное вниманіе. Затѣмъ, можно наблюдать сужденія на почвѣ относительнаго размышленія, въ видѣ уже выводовъ, хотя бы элементарныхъ. Но, быть можетъ, главнымъ и самымъ обильнымъ источникомъ дѣтскихъ сужденій является подражаніе, пассивное усвоеніе. Если бы мы попытались проанализировать все разнообразіе дѣтскихъ сужденій, особенно въ эпоху дошкольнаго возраста, то увидѣли бы, что этому фактору пассивнаго усвоенія принадлежитъ огромное значеніе въ этомъ процессѣ возникновенія дѣтскихъ сужденій. Часто дѣти не проявляютъ никакой самостоятельной мысли въ процессѣ установленія связи между понятіями, а просто пассивно воспроизводятъ ту связь, которую мы находимъ у взрослыхъ, причемъ здѣсь часто нѣтъ постояннаго и полнаго проникновенія въ существо соединяемыхъ элементовъ, а скорѣе встрѣчается толкованіе сочетаемыхъ понятій довольно одностороннее, соотвѣтственно несовершенству общаго умственнаго развитія дитяти. Все это указываетъ на необходимость внимательнаго анализа и контроля дѣтскихъ сужденій, когда такого рода отношеніе можетъ вскрыть многія отрицательныя стороны этихъ продуктовъ умственной дѣятельности у дѣтей.

Разумѣется, дальнѣйшая задача воспитателя должна заключаться въ исправленіи этихъ сужденій въ смыслѣ приданія имъ такихъ чертъ, какъ ясность и отчетливость. Эти свойства могутъ быть осуществлены въ отношеніи сужденій въ зависимости отъ ясности и отчетливости самихъ соединяемыхъ понятій, и на почвѣ игнорированія этого обстоятельства передъ нами могутъ очень часто встрѣчаться случаи неправильныхъ сужденій. Такъ, не только отъ ребенка, но и отъ взрослаго иногда возможно услышать такое сужденіе, что китъ - рыба, или даже, что летучая мышь - птица. Происхожденіе такихъ сужденій съ наглядной очевидностью обнаруживаетъ передъ нами поспѣшность анализа соединяемыхъ понятій, когда здѣсь обращается вниманіе только на болѣе яркіе внѣшніе признаки извѣстныхъ живыхъ существъ и не подвергаются углубленному анализу внутреннія, но наиболѣе существенныя свойства встрѣчающихся здѣсь понятій (рыба, птица, млекопитающее). Наконецъ, едва ли нужно доказывать, что наибольшею цѣнностью характеризуются сужденія, явившіяся не въ результатѣ пассивнаго усвоенія, а возникшія на почвѣ самостоятельной работы мысли, какъ продуктъ естественнаго и свободнаго роста дѣтскаго интеллекта. Въ связи съ этимъ, желательно, чтобы въ этомъ процессѣ выработки наиболѣе цѣнныхъ сужденій предоставлялось какъ можно больше свободы и самостоятельности дѣтскому интеллекту и не подавлялась столь типичная для дѣтскаго возраста естественная пытливость. Съ этой точки зрѣнія, всякія „внушенія" знанія, которыя имѣютъ въ виду скорѣе пассивное

восприятіе, чѣмъ самостоятельное дохожденіе до истины, едва ли могутъ имѣть особенно большое значеніе въ цѣляхъ наиболѣе полнаго и всесторонняго развитія интеллекта.

Мнѣ нѣтъ нужды подробно останавливаться на выясненіи природы умозаключеній, - я предполагаю, что все это хорошо извѣстно вамъ изъ курсовъ логики и общей психологіи. Конечно, вы знаете основные типы умозаключеній - дедукцію и индукцію и вспомогательный пріемъ послѣдней - аналогію. Для раннихъ умозаключеній дѣтей типиченъ именно этотъ послѣдній способъ - аналогія, гдѣ идетъ рѣчь о заключеніи къ полному сходству между предметами или явленіями на основаніи сходства сравнительно незначительнаго числа признаковъ, безъ достаточнаго углубленія въ анализъ этихъ признаковъ. На почвѣ этого процесса и слѣдующаго за нимъ болѣе сложнаго индуктивнаго умозаключенія и получается у ребенка, еще въ очень раннемъ возрастѣ, цѣлый рядъ обобщеній, являющихся основнымъ матеріаломъ для послѣдующихъ умственныхъ операцій. Индуктивныя умозаключенія дѣтей ранняго возраста, въ которыхъ выражаются обобщенія относительно природы познаваемыхъ явленій, носятъ своеобразный характеръ: они проникнуты столь типичнымъ для этого возраста антропоморфизмомъ. Основаніемъ для этой особенности дѣтскаго мышленія является своеобразіе психическихъ переживаній самого ребенка, когда онъ непосредственно и инстинктивно воспринимая собственныя душевныя состоянія, видитъ въ самомъ себѣ источникъ всѣхъ своихъ проявленій, разсматриваетъ все исходящее отъ

него, какъ собственное самостоятельное порожденіе. Та же точка зрѣнія переносится и на всѣ окружающія явленія, когда послѣднія разсматриваются, какъ продукты какой то силы, аналогичной человѣческому духу, человѣческой активности. Здѣсь источникъ того антропоморфизма, который встрѣчается въ раннемъ дѣтствѣ, а также и основаніе того антропоцентризма, который удерживается и до болѣе поздняго возраста. По этому ребенку дошкольнаго возраста очень трудно усвоить научное представленіе о причинной связи, какъ необходимомъ отношеніи между явленіями, повидимому, такъ противоположномъ капризной смѣнѣ душевныхъ переживаній, какъ эта капризность открывается недисциплинированному наблюденію. Для ребенка разнообразныя проявленія и въ сферѣ неорганической природы представляются также продуктами сознательно дѣйствующей воли, которая имѣетъ въ виду интересы опредѣленныхъ людей, и поэтому, по мнѣнію ребенка, относительно каждаго предмета или явленія можно сказать, кѣмъ оно произведено и для какой цѣли. Сравнительно рано проявляется у ребенка и дедуктивный способъ умозаключенія, поскольку его случайныя и неполныя наблюденія рано возводятся имъ на-степень общихъ положеній и затѣмъ распространяются и на цѣлый рядъ частныхъ случаевъ. Едва ли нужно доказывать, что здѣсь мы часто встрѣчаемся и съ несовершенствомъ большей посылки, и съ спорностью средняго термина, столь важнаго для цѣнности вывода и однако въ эту эпоху развитія устанавливаемаго часто очень поспѣшно и опрометчиво. По мѣрѣ общаго развитія

постепенно совершенствуются всѣ эти формы логической дѣятельности, когда, такимъ образомъ вырабатывается и болѣе соотвѣтствующее дѣйствительности понятіе причинной связи, важное для индуктивныхъ умозаключеній, и устанавливаются болѣе прочныя общія положенія, безъ которыхъ немыслима дедуктивная работа нашего разсудка.

Такимъ образомъ, всѣ эти виды умозаключеній развиваются естественно, на почвѣ общаго духовнаго роста, и задача воспитателя, прежде всего, заключается въ доставленіи подходящаго матеріала, на которомъ могли бы упражняться глубоко-заложенныя во всякомъ ребенкѣ задатки для болѣе высокихъ и сложныхъ проявленій умственной дѣятельности. Знакомство съ самыми разнообразными явленіями окружающей природы, съ различными видами жизненныхъ отношеній, въ формѣ, доступной пониманію дитяти извѣстнаго возраста, естественно, содѣйствуетъ развитію различныхъ видовъ логическаго мышленія, соотвѣтственно особенностямъ наблюдаемаго матеріала. Болѣе глубокое проникновеніе въ существо этого матеріала несомнѣнно, можетъ содѣйствовать болѣе правильному пониманію причинныхъ связей между явленіями природы и постепенно освободить развивающійся интеллектъ отъ тѣхъ антропоморфическихъ тенденцій, которыя такъ тѣсно связаны съ эпохою ранняго дѣтства. Изученіе опредѣленныхъ отраслей знанія, которыя предлагаются, въ соотвѣтственной формѣ, еще въ эпоху ранняго школьнаго возраста, можетъ содѣйствовать всестороннему развитію логическихъ функцій. Такъ, математи-

ка, въ силу дедуктивнаго характера своихъ построеній, гдѣ изъ извѣстнаго общаго положенія выводится цѣлый рядъ частныхъ заключеній, естественно больше всего можетъ содѣйствовать развитію дедуктивнаго типа мышленія. Наоборотъ, естественныя науки могутъ лучше всего культивировать индуктивный способъ умозаключенія, ибо здѣсь мы постоянно наблюдаемъ постепенное восхожденіе къ общимъ принципамъ, на почвѣ изученія частныхъ фактовъ. Правда, въ современномъ естествознаніи мы уже встрѣчаемъ и дедуктивныя построенія, отправляющіяся отъ нѣкоторыхъ общихъ принциповъ (напримѣръ, принципа сохраненія силы или матеріи), однако, становясь на историческую точку зрѣнія, мы всегда можемъ констатировать здѣсь преобладаніе индуктивнаго метода, все-равно какъ этотъ методъ является основнымъ и въ процессѣ усвоенія элементарныхъ знаній въ области наукъ о природѣ. На почвѣ приложенія этого метода именно въ сферѣ естествознанія гораздо легче постигнуть самую природу причиннаго отношенія, поскольку въ этой области связь между причиной и дѣйствіемъ вскрывается съ гораздо большею очевидностью, чѣмъ, напримѣръ, въ сферѣ явленій, которыя служатъ предметомъ спеціально историческаго изученія. Явленія послѣдняго рода, въ силу крайней сложности и разнообразія ихъ элементовъ, оказываются очень трудно расчленимыми въ цѣляхъ болѣе точнаго установленія причинныхъ отношеній, и поэтому мы здѣсь и не можемъ формулировать той строгой закономѣрности, которая открывается передъ

нами въ области естествознанія. Этимъ, конечно, нисколько не умаляется значеніе историческаго образованія, цѣнность котораго очень велика по самымъ разнообразнымъ соображеніямъ. Но все это не можетъ быть предметомъ нашего обсужденія въ настоящій моментъ. Своими краткими замѣчаніями мы только хотѣли оттѣнить сравнительное значеніе разнообразныхъ предметовъ общеобразовательнаго цикла для цѣлей всесторонняго развитія логической дѣятельности. Въ своей основѣ эта дѣятельность является, конечно, прирожденной, и то, что мы называемъ силою ума, глубиною мысли, едва ли можетъ быть достигнуто только одной интенсивной культурой, но огромное значеніе этого сознательнаго упражненія для наиболѣе широкаго и полнаго раскрытія этихъ природныхъ задатковъ едва ли можетъ подлежать сомнѣнію.

Въ связи съ этимъ анализомъ интеллектуальной дѣятельности въ педагогическихъ цѣляхъ я долженъ, въ заключеніе, коснуться вопроса объ основныхъ цѣляхъ образованія, поскольку эти цѣли могутъ осуществляться при помощи соотвѣтствующаго образовательнаго матеріала. Съ давняго времени, какъ извѣстно, указываютъ двѣ основныя цѣли воспитанія: матеріальную и формальную. Какъ показываетъ самое названіе, первая цѣль имѣетъ въ виду, главнымъ образомъ, содержаніе усвояемыхъ познаній и ихъ значеніе для дальнѣйшаго процесса развитія, поскольку здѣсь устанавливается тѣсная связь между этими знаніями и самою жизнью. Формальная цѣль образованія произ-

водитъ оцѣнку образовательному матеріалу независимо отъ его отношенія къ практическимъ вопросамъ жизни, а только въ связи съ его значеніемъ для общаго умственнаго развитія или полнаго раскрытія интеллектуальныхъ и, поскольку возможно, вообще психическихъ силъ. Неизбѣжность матеріальной цѣли образованія и ея большая цѣнность едва ли можетъ подлежать сомнѣнію. Усвоеніе еще на низшей стадіи обученія знаній, которыя возбуждаютъ непосредственный интересъ, обнаруживая свою связь съ жизнью, болѣе поздняя ступень образованія, составляющая перекидной мостъ къ спеціализаціи въ періодъ зрѣлаго возраста и также предполагающая тѣсную связь со всѣмъ разнообразіемъ жизненныхъ отношеній,- все это выставляетъ передъ нами важность матеріальной цѣли образованія. Но мы должны отмѣтить и ту односторонность въ процессѣ образованія, если матеріальная цѣль будетъ разсматриваться какъ единственная, исключающая другую указанную нами цѣль - формальную. Такъ, при этой монополіи матеріальной цѣли образованіе можетъ получить односторонне-утилитарный характеръ, когда пріобрѣтаются знанія, прежде всего, непосредственно полезныя, когда здѣсь могутъ быть игнорируемы свѣдѣнія, цѣнныя при выработкѣ общаго міровоззрѣнія. Въ связи съ этой утилитарной окраской матеріальной цѣли здѣсь естественно можетъ выступать на первый планъ стремленіе скорѣе къ накопленію знаній, чѣмъ къ ихъ упорядоченію и болѣе углубленной систематизаціи. Эта послѣдняя предполагаетъ болѣе полное и всестороннее развитіе интеллектуальныхъ силъ, во всемъ ихъ раз-

нообразіи, что недостаточно оцѣниваетъ матеріальная цѣль образованія. Такимъ образомъ, мы неизбѣжно вынуждаемы признать и другую цѣль образованія - формальную, которая должна существовать наравнѣ съ первой, т.е. матеріальной. Формальная имѣетъ въ виду наиболѣе полное развитіе умственныхъ и вообще психическихъ силъ, независимо отъ того матеріала, при помощи котораго осуществляется это развитіе. Важность этой цѣли также едва ли можетъ подлежать какому либо сомнѣнію, поскольку наивозможно полное умственное развитіе является необходимымъ для оперированія съ самымъ разнообразнымъ научнымъ матеріаломъ. Этотъ послѣдній можетъ сдѣлаться истиннымъ умственнымъ достояніемъ только при условіи полнаго развитія аналитической и синтетической функцій нашего интеллекта, т.е. когда будетъ осуществлена формальная цѣль образованія. Конечно, при исключительномъ культивированіи этой цѣли, въ связи съ полнымъ игнорированіемъ матеріальной цѣли, можетъ получиться также односторонность, на которую мы должны указать съ самаго начала. Это - опасность утраты интереса къ усвояемому матеріалу, возможность своеобразнаго интеллектуальнаго индефферентизма, когда отсутствуетъ стимулирующее дѣйствіе, связанное съ содержаніемъ изучаемаго матеріала. Такіе отрицательные результаты исключительнаго культивированія формальной задачи образованія можно наблюдать въ схоластикѣ и въ другихъ типахъ школьной практики, характеризующихся преобладаніемъ формализма, часто въ связи съ игнорированіемъ запросовъ

реальной жизни. Все это указываетъ на необходимость стремиться къ совмѣстному осуществленію обѣихъ цѣлей образованія, поскольку здѣсь должно быть установлено извѣстное гармоническое отношеніе между этими обѣими основными задачами образованія.

Мнѣ остается сказать еще нѣсколько словъ о томъ, какъ нужно смотрѣть, въ связи съ вопросомъ о цѣляхъ образованія, на значеніе основныхъ системъ образованія, именно тѣхъ, которыя извѣстны подъ именемъ классицизма и реализма; на ихъ значеніе при осуществленіи этихъ важнѣйшихъ цѣлей образованія - и матеріальной и формальной. Для этого прежде всего пришлось бы выяснить самое понятіе классицизма, какъ образовательной системы главнымъ образомъ въ объемѣ средней школы, и затѣмъ обратиться къ уясненію другой системы, именно системы реалистической. Что касается самаго понятія классицизма, то здѣсь предполагается такого рода программа, обычно въ объемѣ средней школы, когда на первый планъ выдвигается изученіе древнихъ языковъ - греческаго и латинскаго и въ связи съ этимъ - подробное ознакомленіе съ античной исторіей, литературой, отчасти и философіей. Все это считается важнымъ въ цѣляхъ общаго образованія, т.е. какъ нѣчто такое, что должно содѣйствовать и матеріальной и формальной цѣли образованія. Что касается первой, т.е. матеріальной цѣли, то здѣсь предполагается большое значеніе классицизма, какъ системы, которая выдвигаетъ на первый планъ изученіе античнаго міра. Это изученіе предпола-

гается цѣннымъ со стороны своего содержанія, когда здѣсь имѣется въ виду огромное значеніе античной жизни для послѣдующаго развитія, для знакомства съ послѣдующей исторіей человѣчества, когда, съ этой точки зрѣнія, это знакомство возможно осуществить благодаря знанію самихъ языковъ, какъ орудія, при помощи котораго мы овладѣваемъ извѣстнымъ конкретнымъ матеріаломъ. Здѣсь указывается и на большое значеніе изученія самихъ этихъ языковъ, какъ такого рода предметовъ, которне признаются необходимыми для пониманія послѣдующей научной терминологіи, обнаруживающей чисто античное происхожденіе, когда мы видимъ тѣ же латинскіе и, главнымъ образомъ, греческіе термины, когда усвоеніе понятій, встрѣчающихся въ современныхъ областяхъ изслѣдованій, возможно только на почвѣ знакомства именно съ самимъ языкомъ, т.е. латинскимъ или греческимъ. Далѣе, изученіе античной исторіи, литературы, философіи признается въ высшей степени важнымъ для уясненія дальнѣйшаго движенія идей въ различныхъ областяхъ знанія, поскольку иногда изъ этихъ идей науки получили свое начало еще въ античномъ мірѣ и могутъ быть уяснены въ своемъ значеніи только на почвѣ этого историческаго разсмотрѣнія. Поэтому здѣсь придается огромное значеніе античной исторіи, античной литературѣ и философіи, при чемъ указывается на то, что изученіе всего этого цѣнно и въ нравственно-воспитательныхъ цѣляхъ. Эту цѣнность усматриваютъ въ томъ, что здѣсь будто бы встрѣчаются очень высокіе, въ моральномъ смыслѣ, характеры, которые признаются въ высшей

степени важными, въ качествѣ образцовъ, при выработкѣ современнаго міровоззрѣнія, когда это міровоззрѣніе вырабатывается въ связи съ опредѣленными общественными, государственными и политическими отношеніями. Затѣмъ, и самый идеалъ воспитанія, который мы встрѣчаемъ тамъ, именно идеалъ гармоническаго развитія, является будто бы опять глубоко цѣннымъ и съ точки зрѣнія современной педагогики, и поэтому естественно приходится подчеркивать его важность. Къ этому идеалу обращается и современная педагогическая мысль, и все это еще разъ повидимому подчеркиваетъ и научное и практическое значеніе изученія античнаго міра,- при осуществленіи матеріальной цѣли образованія, когда здѣсь предполагается цѣнность самаго содержанія изучаемаго матеріала. Но, кромѣ этого, оттѣняется цѣнность классицизма и съ другой стороны, когда указывается большое значеніе, большая роль такого рода школьной программы въ цѣляхъ формальнаго образованія. Здѣсь, прежде всего, идетъ рѣчь объ изученіи языка или рѣчи объ изученіи извѣстнаго словеснаго матеріала, который выражаетъ опредѣленное внутреннее содержаніе. Говорятъ, что проникновеніе въ это содержаніе оказывается болѣе легкимъ, чѣмъ изученіе какого-либо новаго языка. Въ древнемъ языкѣ мы видимъ такой языкъ, который уже окончательно сложился, развился во всей своей полнотѣ, который для насъ является мертвымъ, потому что онъ въ данный моментъ не служитъ средствомъ общенія какихъ либо живыхъ лицъ, но въ этомъ усматривается и его большое преимущество. Это преимущество буд-

то бы выражается въ томъ, что здѣсь передъ нами уже есть нѣчто вполнѣ законченное, сложившееся, прочно осѣвшее и потому не заключающее въ себѣ той неустойчивости, которая свойственна каждому современному языку. Поэтому изученіе древнихъ языковъ будто бы можетъ дать очень цѣнные результаты съ точки зрѣнія формальнаго развитія, развитія нашей умственной дѣятельности, нашихъ интеллектуальныхъ способностей. Въ частности, здѣсь подчеркивается огромное значеніе того аналитическаго углубленія, которое можетъ имѣть мѣсто въ процессѣ изученія мертвыхъ языковъ, когда здѣсь вскрываются малозамѣтные оттѣнки, когда здѣсь обнаруживаются очень тонкіе изгибы рѣчи, когда за всѣмъ этимъ скрывается и очень углубленная человѣческая мысль, выраженная въ соотвѣтствующей внѣшней словесной оболочкѣ. Все это, по мнѣнію защитниковъ классицизма, можетъ дѣйствовать въ высшей степени развивающимъ образомъ на человѣческій интеллектъ, на человѣческое мышленіе, углубляя и расширяя въ немъ способность къ болѣе изощренному анализу. Эти же языки могли бы быть въ высшей степени полезными и въ качествѣ матеріала обученія, для выработки стиля, для созданія болѣе совершеннаго и изящнаго слога, когда передъ нами очень сложная и разработанная грамматика этихъ языковъ, когда эта разработка опять должна будто бы свидѣтельствовать о развитіи не только тонкости и глубины мысли, но, въ извѣстной степени, и изящества, красоты ея внѣшней оболочки. Здѣсь передъ нами какъ бы обнаруживается большое формально-развивающее значеніе этихъ предметовъ, тѣмъ болѣе, что мы имѣемъ въ

данномъ случаѣ цѣнный матеріалъ для упражненія и другихъ умственныхъ дѣятельностей, напр., дѣятельности памяти, поскольку изученіе всѣхъ языковъ и, въ частности, изученіе древнихъ языковъ должно содѣйствовать болѣе полному и всестороннему развитію этой дѣятельности. Въ этомъ заключаются главные аргументы защитниковъ классицизма, какъ общеобразовательной системы. Что касается оцѣнки этихъ аргументовъ, то при ближайшемъ разсмотрѣніи оказывается, что не всѣ они обладаютъ достаточно убѣдительной силой и что, несомнѣнно, въ нихъ есть слабыя стороны, на которыя указываютъ противники классицизма. Прежде всего, что касается матеріальной цѣли образованія, въ связи съ изученіемъ языковъ, то здѣсь нужно указать на то, что матеріальная цѣль можетъ получить достаточное осуществленіе при условіи, если дѣйствительно человѣкъ пріобрѣтаетъ возможность свободно пользоваться этимъ языкомъ, какъ орудіемъ, какъ средствомъ для ознакомленія съ античной исторіей, литературой, философіей. Но на самомъ дѣлѣ это удается рѣдко. Въ дѣйствительности тѣ результаты, которые получаются отъ изученія языка, часто оказываются недостаточными, для того чтобы дѣйствительно возможно было свободно овладѣть соотвѣтствующей литературой и, такимъ образомъ, получить болѣе полнов и яркое представленіе объ античномъ мірѣ и даже, можетъ быть, испытать извѣстное художественное наслажденіе при чтеніи античныхъ оригиналовъ. На самомъ дѣлѣ, какъ хорошо извѣстно, тѣ знанія, какія получаются здѣсь, часто оказываются очень несовершенными и не достаточными для того, чтобы при

помощи ихъ дѣйствительно можно было бы обратиться къ первоисточникамъ и свободно воспользоваться ими, какъ это оказывается доступнымъ въ отношеніи новѣйшей литературы. Поэтому здѣсь часто не достигается этой первой и основной цѣли, здѣсь не получается истиннаго знанія, не достигается истиннаго овладѣванія языкомъ, какъ средствомъ дальнѣйшаго ознакомленія съ литературой, и поэтому матеріальная цѣль образованія часто остается далеко не осуществленной. Затѣмъ, что касается значенія античной исторіи, античной литературы, античнаго искусства и философіи для дальнѣйшаго развитія человѣческой жизни, то, конечно, это значеніе, безспорно, очень велико и признается давно всѣми, но, съ другой стороны, не нужно преувеличивать этого значенія, не нужно предполагать, что дѣйствительно вся новѣйшая культура является какъ бы прямымъ порожденіемъ этой античной культуры. На самомъ дѣлѣ въ этой новѣйшей культурѣ есть уже много совершенно новаго, самостоятельнаго, что признается достояніемъ дальнѣйшей стадіи развитія, что свидѣтельствуетъ о появленіи цѣлаго ряда новыхъ фактовъ, обусловливающихъ собою особенности процесса развитія въ новѣйшее время. Затѣмъ, общее представленіе объ античной исторіи, культурѣ и т.д. возможно, конечно, и безъ такого глубокаго знанія античнаго языка, поскольку это достижимо при помощи иногда вполнѣ удовлетворительнаго перевода, и хотя этотъ послѣдній и не можетъ, конечно, восполнить или замѣнить оригиналъ, однако же часто при помощи этого перевода можно получить болѣе ясное и отчетливое общее представленіе, чѣмъ какое могло

создаться на почвѣ далеко не совершеннаго знанія языка, когда получается нѣкоторая раздробленность и разрозненность впечатлѣній, когда нѣтъ той связи, которая необходима для пониманія существа многихъ явленій античной жизни. Наконецъ, что касается тѣхъ идеаловъ, которые мы находимъ въ античномъ мірѣ, которые съ этой точки зрѣнія могутъ представлять большую цѣнность и для новѣйшаго времени, то эти идеалы въ общей формѣ могли бы быть усвоены и независимо отъ обращенія къ античной рѣчи. Съ другой стороны, и сами эти идеалы едва ли могутъ считаться такими, которые уже не вызывали бы дальнѣйшей критики, которые прямо должны бы быть положены въ основаніе современныхъ моральныхъ или педагогическихъ задачъ. Дѣло въ томъ, что въ античномъ мірѣ мы можемъ найти много цѣннаго, много такого, что можно считать образцомъ и для нашихъ дней, а съ другой стороны, и много дефектовъ, много односторонности. Такъ мы видимъ здѣсь такой строй жизни, который значительно удаляется отъ тѣхъ принциповъ, какіе считаются наиболѣе цѣнными съ позднѣйшей точки зрѣнія. Мы часто встрѣчаемъ тамъ не мотивированный культъ государственности, порабощенія этой государственностью личности, во всей ея яркости и самостоятельности. Едва ли совершенно правильно былъ понимаемъ тамъ и идеалъ гармоніи, не всегда совпадающій съ тѣмъ, какъ предотавляетъ себѣ этотъ идеалъ современное культурное сознаніе. Что касается формальной цѣли образованія, которая будто бы осуществляется, главнымъ образомъ, на почвѣ изученія древнихъ языковъ, то и здѣсь опять возможны нѣкоторыя возраженія.

извѣстныя ограниченія, которыя дѣлаютъ трудно пріемлимыми во всемъ объемѣ упомянутые аргументы защитниковъ классицизма. Дѣло въ томъ, что, конечно, изученіе рѣчи, изученіе языка можетъ содѣйствовать цѣлямъ формальнаго развитія, и въ этомъ смыслѣ древніе языки могутъ представлять значительную цѣнность. Но нужно указать на то, что это возможно только при условіи наиболѣе глубокаго проникновенія въ сущность античной рѣчи, въ строеніе древняго языка, что далеко не всегда удается. На практикѣ нерѣдко получается очень не глубокое, даже поверхностное знаніе этого языка. Конечно, и оно имѣетъ извѣстную цѣнность - и формальную и даже матеріальную, поскольку даетъ возможность понимать этимологію многихъ словъ, встрѣчающихся въ обыденной рѣчи, наукѣ, философіи, но отсюда еще далеко до того, чтобы здѣсь затрагивались болѣе сложныя формы нашей интеллектуальной дѣятельности, въ соотвѣтствіи съ болѣе плодотворнымъ и цѣннымъ съ педагогической точки зрѣнія матеріаломъ. Нерѣдко это изученіе сводится къ запоминанію словъ, извѣстныхъ формъ, но все это, конечно, имѣетъ второстепенное значеніе съ точки зрѣнія формальнаго образованія. Здѣсь культивируется опредѣленная душевная дѣятельность, въ частности память, но память только въ опредѣленномъ направленіи, память на слова, фразы, между тѣмъ какъ съ точки зрѣнія обще-формальной цѣли образованія необходимо воздѣйствіе болѣе полное и глубокое, захватывающее человѣческій интеллектъ вообще и, насколько возможно, другія стороны нашей психики. Такого захвата часто совсѣмъ не получается при узко-граммати-

ческомъ изученіи древнихъ языковъ. Такимъ образомъ, нѣтъ, по-видимому, осуществленія формальной цѣли образованія, ибо эта цѣль предполагаетъ развитіе чисто-логическихъ функцій, выработку болѣе устоичивыхъ типовъ мысли въ связи съ цѣлесообразнымъ утилизированіемъ процессовъ дедукціи и индукціи, а одинъ словесный матеріалъ для этой цѣли является далеко недостаточнымъ. Едва ли также можно согласиться съ тѣмъ, что именно на этой почвѣ можетъ быть выработана настоящая красота стиля, изящество слога. Если всѣ эти черты являются дѣйствительно важными съ точки зрѣнія формальнаго развитія, то они легче достигаются въ связи съ изученіемъ живой рѣчи, родного и новыхъ языковъ, гдѣ обнаруживается такая тѣсная связь между формой и внутреннимъ содержаніемъ, имѣющимъ особый интересъ въ процессѣ самого изученія. Изученіе же древнихъ языковъ часто носитъ именно только формальный характеръ, не возбуждая достаточнаго интереса, потому что самый матеріалъ самое содержаніе какъ бы заранѣе отбрасываются, а остается только одна форма. Такимъ образомъ, при обычномъ изученіи древнихъ языковъ очень часто получается полная индифферентность къ изучаемому матеріалу и иногда даже появляется чувство отвращенія, которое, конечно, никоимъ образомъ не можетъ быть стимуломъ къ дальнѣйшему, болѣе полному постиженію самого содержанія въ видѣ античной литературы, античной философіи и т.п. Слѣдовательно классицизмъ не можетъ считаться единственной системой образованія, которая могла бы быть положена въ основу всякой школы и по преимуществу средней школы. Мы видимъ

на ряду съ положительными чертами въ этой системѣ и нѣкоторые отрицательные элементы, въ особенности ея оторванность отъ современной жизни и, въ связи съ этимъ, недостаточное возбужденіе интереса къ тому, что должно представляться особенно важнымъ съ точки зрѣнія современной раціональной педагогики. Поэтому эта система должна быть восполнена другими элементами, типичными для другой системы, такъ называемой системы реализма.

Подъ именемъ реализма, какъ системы образованія, разумѣется такой общеобразовательный циклъ, гдѣ главными предметами являются предметы естественно-научные и математика. Почему эта послѣдняя связана съ естественными науками, вполнѣ понятно, разъ современное естествознаніе стремится получить по-преимуществу математическій характеръ. Что касается тѣхъ аргументовъ, которые выдвигаются защитниками реалистической системы, какъ системы единственно правильной съ точки зрѣнія общаго образованія, то здѣсь имѣется въ виду положительная цѣнность этой системы для матеріальной и формальной цѣлей образованія. Если идетъ рѣчь о матеріальной цѣли образованія, то говорятъ, что эта система реализма естественно должна разсматриваться какъ наиболѣе цѣнная, потому что здѣсь получаются знанія по преимуществу важныя для жизни въ широкомъ смыслѣ слова и въ высшей степени полезныя въ цѣляхъ выработки болѣе полнаго міросозерцанія. Дѣло въ томъ, что въ естественныхъ наукахъ мы встрѣчаемся прежде всего съ тѣмъ, что важно для жизненнаго обихода, для тѣхъ или другихъ практическихъ нуждъ, что имѣетъ,

затѣмъ большую цѣнность и при выработкѣ міровоззрѣнія, потому что это послѣднее создается обыкновенно на почвѣ научныхъ взглядовъ, и по-преимуществу - естественно-научныхъ. Такимъ образомъ, здѣсь возбуждается исключительный интересъ къ такому роду знаніямъ, обостряется вниманіе; укрѣпляется и тяготѣніе къ упомянутымъ отраслямъ знанія не только въ теченіе школьной жизни, но и впослѣдствіи, когда постепенно раскрывается тѣсная связь этихъ познаній со всѣмъ разнообразіемъ жизненныхъ отношеній. Если теперь встать на другую точку зрѣнія, и имѣть въ виду формальную задачу образованія, то и въ данномъ случаѣ естественныя науки окажутся, повидимому, исключительно цѣнными, потому что онѣ содѣйствуютъ наиболѣе полному и всестороннему развитію нашей познавательной и, въ извѣстной степени, психической дѣятельности вообще. Указываютъ на то, что благодаря изученію естественныхъ наукъ культивируются и болѣе элементарныя формы познавательной дѣятельности, нашихъ ощущеній и воспріятій, такъ какъ съ ними постоянно приходится имѣть дѣло въ процессѣ изученія опредѣленныхъ естественно-научныхъ дисциплинъ. Далѣе, здѣсь будто бы упражняется память и воображеніе, но еще въ гораздо большей степени культивируется наше мышленіе. Это послѣднее развивается въ связи съ тѣмъ основнымъ процессомъ, который необходимъ для усвоенія естественно-научныхъ знаній, когда передъ нами постоянно выступаетъ процессъ индукціи, въ высшей степени важный съ точки зрѣнія общаго формальнаго развитія. То же самое можно сказать, въ извѣстной степени, и о дедукціи, которая культивируется,

главнымъ образомъ, изученіемъ математическихъ наукъ, но такъ какъ математика ставится во главѣ естествознанія, особенно нѣкоторыхъ отраслей естествознанія, то само собою понятно, что отсюда обнаруживается положительная роль реалистической системы и при культурѣ процесса дедукціи, а не только индукціи. Затѣмъ говорятъ, что изученіе естественныхъ наукъ является цѣннымъ и съ точки зрѣнія выработки извѣстной устойчивости въ смыслѣ воспитанія характера, даже можетъ быть нравственнаго характера, когда у насъ постепенно создается понятіе о закономѣрности, когда утверждается принципъ естественной необходимости, важный при оцѣнкѣ дальнѣйшихъ жизненныхъ отношеній. Въ этомъ заключаются основные аргументы, которые мы встрѣчаемъ у защитниковъ реализма, и среди такихъ защитниковъ въ новѣйшее время можетъ быть названъ извѣстный англійскій мыслитель Спенсеръ, который въ своемъ трактатѣ „Воспитаніе умственное, нравственное и физическое" пытается показать огромное значеніе изученія естественныхъ наукъ въ цѣляхъ формальнаго и матеріальнаго образованія. Если мы обратимся къ оцѣнкѣ этихъ аргументовъ, то увидимъ, что они, какъ и аргументы въ защиту классицизма, не всегда обладаютъ полной убѣдительностью и иногда могутъ вызывать противъ себя, можетъ быть, даже серьезныя возраженія. Прежде всего, когда идетъ рѣчь о матеріальной цѣли образованія, нужно указать на то, что при послѣдовательномъ проведеніи принципа реализма можетъ выработаться нежелательная односторонняя черта, крайній утилитаризмъ, чрезмѣрный практицизмъ, когда на первый

планъ можетъ выдвигаться то, что полезно въ ближайшій моментъ, въ ближайшую очередь, когда съ этой точки зрѣнія забывается болѣе высокая цѣль воспитанія и образованія. Здѣсь можетъ выступать на первый планъ удовлетвореніе болѣе непосредственныхъ интересовъ, близкихъ и понятныхъ для ребенка въ данный моментъ, между тѣмъ съ точки зрѣнія образованія важно, чтобы достигалась конечная цѣль воспитанія, которая, можетъ быть, не ясна для самого воспитывающагося, но заранѣе вполнѣ опредѣлена для воспитывающаго Затѣмъ, если идетъ рѣчь о выработкѣ міровоззрѣнія, какъ одной изъ конечныхъ цѣлей воспитанія, то эта выработка осуществляется не только на почвѣ изученія естественныхъ наукъ, но и на почвѣ знакомства съ цѣлымъ рядомъ другихъ дисциплинъ, которыя имѣютъ самостоятельное значеніе. Я имѣю въ виду такія науки, какъ исторія - въ широкомъ смыслѣ слова, различные отдѣлы философіи, которые оказываются въ высшей степени важными при выработкѣ этого міровоззрѣнія, и однако все это лежитъ внѣ области естествознанія. Такимъ образомъ, едва ли можно говорить, что матеріальная цѣль образованія вполнѣ осуществляется при помощи только естественныхъ наукъ. Осуществленіе этой цѣли покажется еще болѣе проблематичнымъ, если мы обратимъ вниманіе на конкретную постановку изученія естественныхъ наукъ, когда столь желательное глубокое проникновеніе въ сущность естественныхъ явленій, въ основные законы природы возможно только на болѣе поздней ступени развитія. Въ раннемъ возрастѣ приходится ограничиваться довольно элементарнымъ, часто поверхностнымъ

усвоеніемъ, которое является даже не настоящей наукой, а въ извѣстной степени - суррогатомъ науки, такъ что съ этой точки зрѣнія мы не получаемъ во всей полнотѣ тѣхъ знаній, которыя являются цѣнными для выработки міровоззрѣнія. То, что усваивается въ раннемъ возрастѣ, все это въ болѣе поздній періодъ развитія подвергается значительной переработкѣ, видоизмѣненію въ связи съ дальнѣйшимъ запасомъ знаній, когда настоящее міровоззрѣніе строится не на почвѣ того, что получено въ ранній періодъ, но на почвѣ того, что достигнуто позднѣе, что является достояніемъ уже сравнительно болѣе поздней ступени развитія. Съ этой точки зрѣнія нужно считаться и съ общимъ процессомъ развитія и съ необходимостью постоянно углублять процессъ познаванія природы, имѣя въ виду и цѣлый рядъ другихъ знаній, которыя обязаны своимъ происхожденіемъ не только изученію естественныхъ наукъ. Если имѣть въ виду формальное значеніе естественныхъ наукъ, ихъ роль для осуществленія формальной задачи образованія, то здѣсь опять могутъ быть сдѣланы нѣкоторыя возраженія противъ крайнихъ защитниковъ системы реализма, какъ системы единственно цѣнной въ цѣляхъ общаго образованія. Изученіе естественныхъ наукъ можетъ представлять большую образовательную цѣнность, содѣйствуя всестороннему развитію нашей душевной дѣятельности, въ частности - нашихъ интеллектуальныхъ силъ, но это опять возможно при очень совершенной постановкѣ дѣла обученія, когда дѣйствительно будутъ затрагиваться эти силы, когда самъ ребенокъ въ извѣстной степени является изслѣдователемъ. На самомъ же

дѣлѣ это не всегда осуществляется,- въ дѣйствительности нерѣдко изученіе естественныхъ наукъ на ранней стадіи школьной жизни носитъ нѣсколько абстрактный характеръ, часто выражается только въ запоминаніи извѣстныхъ названій, свойствъ и т.д., что признается очень недостаточнымъ съ точки зрѣнія формальной цѣли образованія. Такимъ образомъ, здѣсь не всегда затрагивается все богатство душевныхъ силъ, все разнообразіе интеллектуальной дѣятельности, часто чувствуется необходимость обращаться къ другимъ сферамъ дѣйствительности, которыя не являются объектомъ изслѣдованія опредѣленныхъ естественныхъ наукъ. Я уже не говорю о томъ, что значеніе изученія этихъ наукъ въ цѣляхъ нравственно-воспитательныхъ, въ цѣляхъ образованія характера является, конечно, нѣсколько преувеличеннымъ защитниками реализма. Дѣло въ томъ, что нравственное воспитаніе можетъ осуществляться въ извѣстной степени и образованіемъ, но едва ли только тѣмъ, что мы встрѣчаемъ при изученіи естественныхъ наукъ, потому что природа сама по себѣ, конечно, не можетъ быть учительницей жизни. Нравственные идеалы должны создаваться на почвѣ анализа человѣческихъ отношеній, но не въ связи только съ изученіемъ природы мертвой и даже живой, такъ какъ сама природа въ этомъ смыслѣ лишена элементовъ нравственности и не является ни нравственной, ни безнравственной, а оказывается чѣмъ то такимъ, что представляется индифферентнымъ съ моральной точки зрѣнія. Такимъ образомъ, едва ли можно говорить о такомъ нравственно-воспитывающемъ вліяніи естественныхъ наукъ.

Здѣсь должны быть другія формы воздѣйствія, которыя едва ли могутъ быть отожествляемы съ тѣмъ, что получается изъ области естествознанія. Все это указываетъ на то, что и цѣль формальнаго развитія едва ли осуществима только изученіемъ естественныхъ наукъ, что здѣсь желательно обращеніе къ другой сферѣ знанія, гдѣ устраняются то однообразіе, та односторонность, какія могутъ получиться на почвѣ исключительнаго культивированія только естественныхъ наукъ. Изъ этого замѣчанія вытекаетъ, что реалистическая система имѣетъ въ себѣ нѣчто цѣнное, но тѣмъ не менѣе и эта система не можетъ разсматриваться какъ единственно правильная система образованія, которая устраняетъ другую систему, ранѣе охарактеризованную, именно - классическую - въ широкомъ смыслѣ слова. Конечно, наиболѣе нормальной съ точки зрѣнія современной раціональной педагогики должна считаться такая система, которая совмѣщаетъ въ себѣ цѣнныя стороны и классицизма и реализма, и поэтому такой нормальной системой должна считаться система смѣшанная. Въ этой смѣшанной системѣ мы можемъ видѣть болѣе положительныя цѣнности изъ того, что обыкновенно относится къ области классицизма, съ другой стороны, мы можемъ находить здѣсь и то, что является достояніемъ реалистической точки зрѣнія и что должно представляться очень цѣннымъ и въ педагогическихъ цѣляхъ. Съ этой точки зрѣнія совершенно справедливо придается огромное значеніе такимъ предметамъ, какъ родной или отечественный языкъ, который оказывается въ высшей степени цѣннымъ и съ точки зрѣнія формальнаго развитія и

съ точки зрѣнія матеріальнаго образованія. Осуществленіе этой матеріальной цѣли связано съ тѣмъ богатымъ содержаніемъ, которое вложено въ литературу этого языка, возбуждающую самый значительный интересъ. Съ другой стороны, изученіе структуры живого языка, его грамматики и т.д. можетъ представлять большое значеніе для осуществленія формальной цѣли образованія и можетъ въ значительной степени замѣнить то, что мы встрѣчаемъ въ древнихъ языкахъ. Что касается новыхъ языковъ, то повидимому, изученіе ихъ представляетъ большую цѣнность въ силу жизненнаго практическаго значенія этихъ языковъ, въ силу того, что мы видимъ существующую на нихъ богатую новѣйшую литературу, которая можетъ возбуждать непосредственный интересъ, болѣе сильный и глубокій, чѣмъ литература древняя. Древняя литература и древній языкъ, какъ орудіе для овладѣванія этой литературой, могутъ разсматриваться какъ цѣнные предметы общаго образованія, но при томъ условіи, если возможно въ сравнительно короткій срокъ хорошо овладѣть этимъ языкомъ, если возможно будетъ имъ пользоваться въ цѣляхъ ознакомленія съ самой литературой, исторіей, философіей и т.д. При такихъ условіяхъ этотъ языкъ имѣетъ настоящее образовательное значеніе и войдетъ въ число необходимыхъ предметовъ преподаванія. Но наряду съ этимъ мы должны отмѣтить роль и другихъ общеобразовательныхъ предметовъ гуманитарнаго цикла, какъ напр., исторіи и нѣкоторыхъ связанныхъ съ ней дисциплинъ уже второстепеннаго значенія, если имѣть въ виду отдѣльныя отрасли историческаго изученія. Но здѣсь нужно ука-

зать на большое значеніе и, слѣдовательно, необходимость введенія въ общеобразовательную программу и тѣхъ предметовъ, которые относятся къ реалистической системѣ, когда передъ нами выступаетъ огромное воспитательное значеніе математики, какъ науки въ извѣстной степени формальной, содѣйствующей развитію правильности и строгости мышленія въ связи съ тѣми дедуктивными пріемами, которые считаются типичными для математики. Съ другой стороны, математика можетъ представлять большую научно-образовательную цѣнность, какъ такая дисциплина, которая является основой для современнаго естествознанія, такъ что съ этой точки зрѣнія математика должна естественно занимать почетное мѣсто среди другихъ предметовъ, входящихъ въ качествѣ обязательныхъ въ составъ общеобразовательнаго цикла. Затѣмъ мы должны отмѣтить большую роль изученія естественныхъ наукъ, поскольку это изученіе, какъ мы выяснили, можетъ являться цѣннымъ въ цѣляхъ матеріальнаго и формальнаго образованія. Здѣсь нужно имѣть въ виду, что односторонность получилась бы въ томъ случаѣ, если бы мы естественныя науки считали единственно цѣнными съ точки зрѣнія раціональной педагогики и дидактики. Здѣсь важно поставить эти науки въ связь съ тѣми гуманитарными дисциплинами, когда на ряду съ значеніемъ естествознанія должна подчеркиваться важность изученія и родного языка и другихъ языковъ, исторіи и т.д. Въ этомъ смыслѣ тѣ аргументы, которые выдвигались въ защиту естествознанія, имѣютъ цѣну и убѣдительность до тѣхъ поръ, пока нѣтъ стремленія обратить естествознаніе въ

единственно-основной предметъ всего общеобразовательнаго цикла. Я не говорю о цѣломъ рядѣ другихъ вспомогательныхъ предметовъ, которые должны содѣйствовать цѣлямъ общаго развитія и цѣлямъ развитія эстетическаго, каковы, напр., занятія ручнымъ трудомъ, занятія пластическія; графическія и т.п. Конечно, все это можетъ представлять большую образовательную цѣну опять-таки съ точки зрѣнія и матеріальной и формальной задачъ воспитанія. Для насъ важенъ общій выводъ, который состоитъ въ томъ, что съ точки зрѣнія современной раціональной педагогики наиболѣе цѣлесообразной является смѣшанная система, которая заключаетъ въ себѣ важнѣйшіе принципы и классицизма и реализма, представляя удачную комнацію тѣхъ и другихъ принциповъ. Какъ осуществить эту комбинацію, это - вопросъ, который рѣшается конкретно въ связи съ самой программой образованія, въ связи съ распредѣленіемъ предметовъ по классамъ и т.д. Во всѣ эти детали, разумѣется, намъ нѣтъ возможности входить,- наша задача заключается въ томъ, чтобы показать значеніе основныхъ образовательныхъ системъ классицизма и реализма при осуществленіи главныхъ цѣлей образованія. Обѣ эти системы являются цѣнными при указанной комбинаціи, и этотъ постоянный симбіозъ, это соединеніе мы постоянно должны имѣть въ виду и должны помнить, что проведеніе какого-либо одного изъ этихъ принциповъ, во всей логической послѣдовательности, естественно должно вести къ той крайней односторонности, на которую мнѣ приходилось указывать при анализѣ каждой изъ этихъ системъ въ отдѣльности.

О Г Л А В Л Е Н І Е.

Понятіе о волевой дѣятельности. Элементарныя формы волевой дѣятельности: рефлексы, импульсивныя движенія и инстинкты. Подражаніе и его роль въ воспитаніи. Привычка и ея оцѣнка съ педагогической точки зрѣнія. Стр. 3.

Понятіе о характерѣ. Основные элементы въ образованіи характера. Воспитаніе характера. Стр. 41.

Формы активности, наиболѣе цѣнныя съ педагогической точки зрѣнія: игра и работа. Психологическій и педагогическій анализъ этихъ видовъ дѣятельности. стр. 65

Анализъ процесса воспроизведенія. Различные типы ассоціацій. Память въ ея различныхъ проявленіяхъ. Ростъ и развитіе памяти. Педагогическіе выводы изъ анализа дѣятельности памяраженія. стр. 156 Значеніе этой дѣятельности въ общей суммѣ душевной жизни. Дѣятельность воображенія у дѣтей. Отношеніе къ дѣятельности воображенія со стороны воспитателя и учителя. стр. 231

Краткая характеристика высшаго типа интеллектуальной жизни - мышленія. Понятія и ихъ образованіе. Процессъ развитія понятій у дѣтей. Отношеніе къ этому процессу со стороны воспитателя. Стр. 280.

Краткія замѣчанія о процессахъ сужденія и разсужденія. Развитіе сужденій у дѣтей и роль воспитателя въ этомъ про-

цессѣ. Особенности въ процессѣ развитія разсужденій у дѣтей и отношеніе къ этому процессу во стороны воспитателя. Вопросъ о цѣляхъ и средствахъ образованія въ связи съ анализомъ интеллектуальной дѣятельности. Стр. 305.

