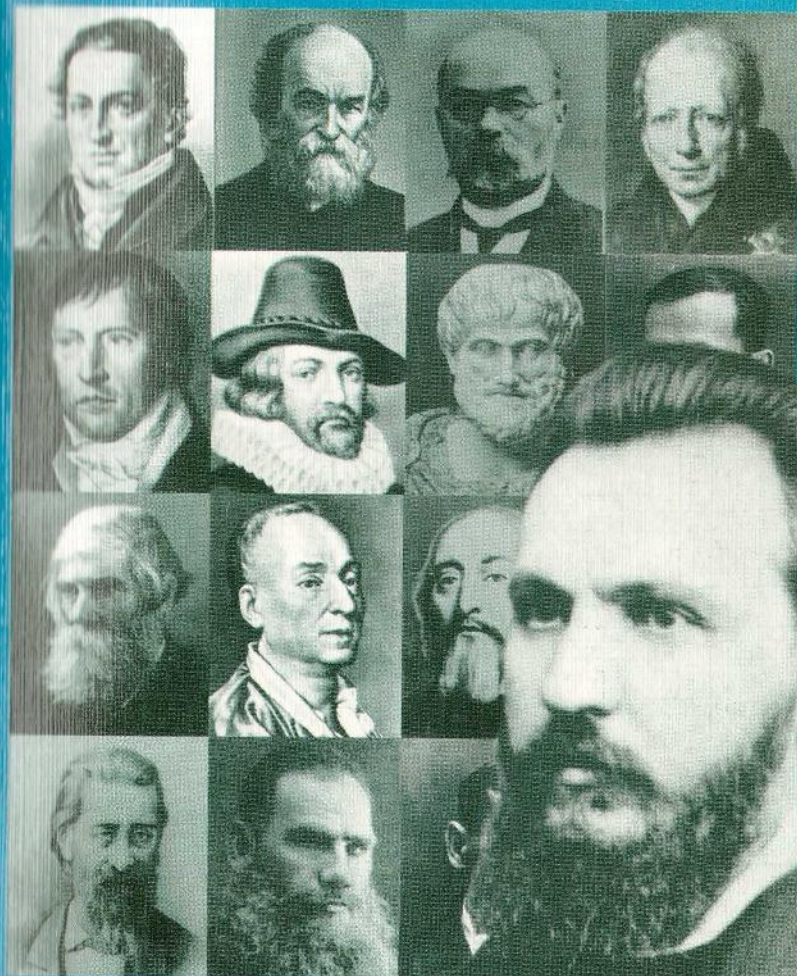


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КАПТЕРЕВ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Ниорадзе В.Г.

Никандров Н.Д.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Лебедев
Петр
Алексеевич**
Профессор,
г. Москва



**Александрова
Вера
Геннадьевна**
Учитель,
доцент МГПУ,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

КАПТЕРЕВ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2001**

УДК 24.7
ББК 83.45
К86

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Каптерев. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. — с. 224 (Антология гуманной педагогики).

Каптерев — блестящий русский педагог и психолог. Его заслугой является создание единой школьной системы психологически обоснованной дидактики, теории развивающего обучения. Изучение творчества Каптерева поможет понять суть Гуманной Педагогики.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КАПТЕРЕВ

Составитель и автор предисловия
Петр Алексеевич Лебедев

Первый читатель
Вера Геннадьевна Александрова

Набор и верстка
Ирина Сергеевна Калиничева

Редакционно-издательская подготовка, оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.
Подписано к печати 12.11.2001. Формат 60×90^{1/16}.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Заказ № 1695.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16
Тел.: (095) 959-55-54 доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУП ордена «Знак Почета» Смоленской областной типографии им. В. И. Смирнова. 214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-033-0

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001

ISBN 5-89147-033-0



МОЕ ОТКРЫТИЕ КАПТЕРЕВА

Полвека назад, покупая четырехтомник В.О.Ключевского «Курс русской истории» в московской лавке «Старая книга», я увидел под стеклом серую потрепанную книгу: *Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Издание второе, переработанное и расширенное. Петроград, 1915.* Об авторе у меня были самые смутные представления. Возможно, он и не привлек бы моего внимания, но, перелистав книгу, я решил приобрести ее: на другой стороне обложки я прочитал названия многих других книг того же автора.

В электричке по дороге домой я еще раз перелистал сильно потрепанную книгу Каптерева «Дидактические очерки». И окунулся в чтение одной из главок настолько глубоко, что не заметил платформы Переделкино, где мне надо было выходить, и промах свой обнаружил лишь когда из репродуктора вагона прозвучало: «Поезд прибыл на конечную станцию Апрелевка...» Но я не пожалел, что возвращение домой задержалось, так как был щедро вознагражден мудрыми мыслями о хорошем уроке.

С весны 1949 г. исподволь началось мое вхождение в мир каптеревских идей, открывающих для меня тропу, ведущую в теорию образования. Начинаящий учитель истории сельской общеобразовательной школы, я смотрел на свои уроки с высоты программных требований к предмету преподавания. Строго по календарю поделил учебный материал на уроки в восьмых, девятых и десятых классах и был почти доволен, что укладываюсь в отведенные рамки времени.

Я всегда ждал встреч с моими учениками. Историю полюбил еще в юности. Но Каптерев своей книгой вдруг приоткрыл одну из многих дверей, ведущих в иную науку, о которой у меня были самые путанные представления. Мое представление о дидактике уменьшилось в первобытное понимание, восходящее к греческому слову — «дидакал». В самом хорошем смысле мои знания в этой области вели к учительскому вдохновению или произволу, часто толкуемому как разновидность учительского творчества. Да и профессия учителя в моем сознании сопрягалась лишь с творчеством. И только. И вот Петр Федорович, вводя в теорию образования, обескуражил меня. Мне становилось все более и более неловко и даже стыдно за столь одностороннее и неверное понимание моего

призвания и всего дела, которому служу. Все свободное время, а его у меня было совсем немного, я с карандашом в руке по-студенчески старательно изучал ТВОРЕНИЕ Каптерева, выписывал особенно яркие, верные мысли о различном значении научного и педагогического в образовании, в методе обучения, во многом другом, что составляет сущность педагогического процесса

По мере углубления в каптеревскую теорию образования я стал по-иному смотреть на свои уроки истории, да и на самого себя как учителя, как человека, способного повышать или понижать образовательно-воспитательный итог каждого занятия и всех вместе. За школьной личностью стремился разглядеть своеобразную индивидуальность, решить своего рода задачу со многими неизвестными для меня. Открывался пестрый, многообразный поток настроений, увлечений, стремлений ребенка, смутных и ярких, сбивчивых и определенных. Из исторических знаний отбирал такие, которые могли помочь каждому ученику самоопределиться, разобраться в самом себе и в окружающей жизни. Впервые осознал глубину значения своего предмета как надежного средства выработки мировоззрения.

Психолого-педагогическое наследие Петра Федоровича Каптерева — самое крупное явление в ближайшей истории педагогической мысли России. Оно охватывает трудно обозримое поле теории и практики семейного и общественного, дошкольного и школьного воспитания, общего и педагогического образования, истории русской педагогики.

В начале своей научной деятельности он следовал в известной мере педагогической антропологии, избранной прежде, в частности, К.Д.Ушинским. Со временем Каптерев значительно расширил круг своих научных интересов, включив в поле исследования историко-педагогические труды классиков мировой педагогики: Коменского, Песталоцци, Гербарта, Дистервега и др. Сюда также вошли результаты новейших изысканий по экспериментальной психологии, педагогике, дидактике. Вполне определенное место в системе поиска и размышлений ученого заняли российский и зарубежный школьный опыт.

Итогом этого творческого развития П.Ф.Каптерева явились преемственно связанные между собой важнейшие его труды: «Педагогическая психология», «Педагогический процесс», «Дидактические очерки» (2-е издание), «Новая русская педагогия», «История русской педагогики».

Антропологический подход к воспитанию и образованию, естественно, не оставался неизменным. Каптерев, привлекая новые результаты опытно-экспериментальной психологии для объяснения школьно-педагогических фактов, приходил к новым выводам и обобщениям. Эта взаимосвязь особенно четко прослеживается по трем изданиям «Педагогической психологии» (1877, 1883, 1814). Каждое из них по существу является новым произведением. Он пришел к заключению о необходимости разработки проблемы детских типов для решения задач воспитания и обучения.

Петр Федорович Каптерев — педагог-психолог по призванию, образованию и полувековой теоретической и практической деятельности. Он родился 7 июля (по старому стилю) 1849 г. в семье священника села Кленово Подольского уезда Московской губернии. Здесь прошли его раннее детство и годы первоначального учения. Его мать Надежда Яковлевна была родом из крестьянок этого села. Отец рано умер от чахотки. На руках вдовы остались пятеро сыновей и три дочери. Дети с раннего возраста помогали матери по дому, хозяйству, на огороде и в поле. Трудолюбие и упорство помогали переносить многие материальные лишения, трудности. Надежда Яковлевна сумела вывести своих детей «в люди», дать каждому образование. Средний сын Петр, вслед за старшим братом Николаем, окончил Вифанскую семинарию (в трех верстах от Сергиева Посада) и был принят вместе с ним в Московскую духовную академию. Через четыре года Петр блестяще окончил философское отделение исторического факультета (1872). Брат остался магистрантом в Академии и до конца жизни (1917) профессорствовал в ней. Петр, вопреки совету своего любимого профессора философии В.Д.Кудрявцева остаться в академии для подготовки магистерской диссертации, предпочел практическую педагогическую деятельность. В августе 1872 г. он был избран Советом Санкт-Петербургской духовной семинарии преподавателем философских учений (логики, психологии, дидактики, педагогики).

Молодой преподаватель сразу же снискал уважение коллег и семинаристов. Ему доверили заведование воскресной школой, избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. Всех покоряли личность Каптерева, сила его интеллекта, обширность и глубина знаний, способность ясно их излагать. Однако научные интересы Петра Федоровича шли вразрез с уставом духовного заведения. Он тяготился службой в нем, но покинуть смог лишь в конце августа 1878 г., когда истек срок обязательной службы по духовному ведомству за четырехлетнее бесплатное обучение в Московской духовной академии*. Молодого преподавателя удручало не само преподавание, а атмосфера ограничений и научной узости исследований, канонизированных православной церковью. Это и стало одной из причин его ухода из духовной семинарии, слывшей тогда лучшей в России. Однако главное заключалось в другом — в стремлении посвятить себя науке. Еще семинаристом, изучая Д.Локка, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, Г.Спенсера и других мыслителей, он увлекся светской философией воспитания. Со временем она определила его призвание на всю жизнь. Уже первые печатные работы Каптерева, появившиеся на втором году его службы в Санкт-Петербургской семинарии в столичных журналах, высветили эту его склонность. Журнал «Народная школа» (1874. — № 6 и 7. — С. 19—42) опубликовал статью «Обучение детей до-

* ЛГИА, ф. 470, оп. 1, д. 37, 1878, л. 75.

школьного возраста». В ней Каптерев впервые в отечественной теории поставил вопрос об интенсификации развития и воспитания умственных способностей детей раннего возраста, указав, что педагогика «недостаточно производительно пользуется ранними детскими годами, недостаточно эксплуатирует их». Вскоре вышла вторая статья — «Законы ассоциации психических явлений и их приложение в деле обучения и воспитания» в другом журнале — «Семья и школа» (1874. — № 8—9), а в следующем номере этого же журнала (1874. — № 10) — статья «Как образовать стойкий характер». Осенью того же года публикуется четвертая крупная статья — «Этюды по психологии народов. (Мифология как первоначальное религиозное и научное мировоззрение человечества)» (Знание. — № 10. — С. 1—34). А в конце того же года пятая — «Эвристическая форма обучения в народной школе» (№ 11. — С. 5—20, № 12. — С. 37—47). Содержание этих статей включает в себе главные проблемы, над которыми Каптерев будет размышлять на протяжении почти полувека и которые станут стержневыми в его психолого-педагогическом творчестве. Это — вопросы формирования мировоззрения, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли.

Разрабатывая лекционные курсы по психологии, логике, дидактике, педагогике, истории педагогики, Каптерев вынужден был глубоко изучить множество отечественных и зарубежных источников, извлекая из них лишь то, что соответствовало его пониманию личности человека и путей воспитания от рождения до зрелых лет. Но ни один из лекционных курсов не мог вместить всех его идей. И он стал работать над большой книгой, части которой печатались в журнале «Народная школа» — самом популярном среди учителей России. В 1876 г. этот журнал сначала приложением, а потом отдельной книгой (1877) издал монографию П.Ф.Каптерева «Педагогическая психология» (для народных учителей, воспитателей и воспитательниц). По отзывам современников автор этой книгой дополнил именно то, что не успел сделать К.Д.Ушинский*. Сам термин «педагогическая психология» с этого времени укоренился в России.

В истории отечественной психологии и педагогики это был первый завершённый труд подобного рода. В нем ученый попытался «психологизировать» процесс воспитания и обучения, дать в руки учителей не рецептурное пособие по педагогике, а научные знания о психических явлениях, без овладения которыми невозможна разумная педагогическая деятельность.

В самом начале своей педагогической деятельности в С.-Петербурге Каптерев познакомился с видными педагогами столицы. Многие из них группировались вокруг журнала «Народная школа», основанного Ф.Н.Медниковым. В свое время с ним сотрудничал К.Д.Ушинский, а во времена Каптерева — Н.Ф.Бунаков,

* Павлович Б.А. П.Ф.Каптерев. Педагогическая психология //Женское образование. — 1877. — № 8. — С. 480—489.

В.И.Водовозов, Л.Н.Модзалевский, С.И.Мирополюский и др. Приложениями к журналу выходили, в частности, «Летопись Комитета грамотности», «Летопись С.-Петербургского педагогического общества». Каптерев стал одним из активных сотрудников журнала и членом Санкт-Петербургского педагогического общества, а также членом Комитета грамотности. П.Г.Редкий, возглавлявший Педагогическое общество, рекомендовал Петра Федоровича и в члены Совета Санкт-Петербургского Фребелевского общества, при нем действовали частные педагогические курсы по подготовке воспитательниц детских садов. С осени 1874 г. параллельно с работой в духовной семинарии он преподавал на этих курсах психолого-педагогические дисциплины, проводил семинары, практикумы, на которых слушательницы (выпускницы женских гимназий) под его руководством учились наблюдать за детьми в детском саду, в играх и анализировать свои результаты.

Научная и преподавательская деятельность Каптерева на Фребелевских курсах продолжалась четверть века, до 1898 г. Он много сделал для развития теории и практики дошкольного общественного воспитания в России. Первые его статьи и публичные лекции с самого начала привлекли внимание не только членов Фребелевского общества, но и широкой петербургской общественности тем, что в них разносторонне освещались вопросы воспитания детей до школы, вместе с тем заново решались проблемы дошкольного воспитания применительно к России. Своими трудами в защиту общественных воспитательных заведений (яслей, садов), оригинальными публикациями о русской детской литературе, детских играх и развлечениях П.Ф.Каптерев увлек родителей делом правильного воспитания детей, познакомил с научными основами дошкольной педагогики.

После ухода из духовной семинарии Каптерев лишь через год смог поступить на государственную службу. Духовное ведомство чинило ему препятствия в этом. Около шести лет (1879—1885) он преподавал на педагогических курсах Мариинского ведомства, совмещая чтение лекций с работой по вольному найму в Александровском лицее (1882—1885), где преподавал логику и психологию.

Переиздание П.Ф.Каптеревым книги «Педагогическая психология» (1883) пришлось на годы реакции после убийства императора Александра II. Цензура обвинила автора в материализме, безбожии, подрыве христианской нравственности. И хотя специальная комиссия ученых не нашла в ней ничего этого, Каптерев был отстранен от преподавания на педагогических курсах, но оставлен в Мариинском ведомстве по I-ой экспедиции, где сосредоточено было управление и инспектирование учебными заведениями этого ведомства*. Служба чиновником (инспектором), начатая в 1885 г., продолжалась вплоть до упразднения Временным правительством Мариинского ведомства в марте 1917 г. Каптерев прошел путь

* ЛГИА, ф. 918, оп. 1, ед.хр. 5242, л.л. 18, 21, 38.

от помощника старшего чиновника до чиновника по особым поручениям и Председателя учебного комитета Мариинского ведомства, дослужившись до чина тайного советника и получив за свою усердную службу все положенные по должности награды и отличия (ордена Анны всех степеней, Владимира всех степеней, Станислава всех степеней, Белого Орла, бриллиантовый перстень от Николая II по случаю своего 60-летия и т.д.).

Когда педагогические курсы Мариинского ведомства были преобразованы в Императорский женский педагогический институт (1903), Каптереву удалось получить разрешение на возобновление преподавания в нем, которое продолжалось до октября 1918 г. Три высших учебно-научных заведения С.-Петербурга представили П.Ф.Каптерева к ученому званию профессора. В представлении, между прочим, отмечалось, что П.Ф.Каптерев имеет всероссийскую известность, что его труды по теоретической педагогике и психологии воспитали не одно поколение читателей. Это представление было поддержано психоневрологическим институтом, где председателем ученого совета и директором был академик В.М.Бехтерев и где Каптерев параллельно со службой был преподавателем-консультантом с 1909 по 1918 г., а также советом педагогического института, где Каптерев также работал преподавателем по 1918 г., а председателем совета и директором института был профессор А.П.Нечаев. В 1912 г. Каптереву П.Ф. было присвоено «в исключение из Закона и не в пример другим» ученое звание профессора по словесно-историческому отделению Академии наук России.

По свидетельству Н.Рубакина, Каптерев уже к началу 90-х годов XIX столетия был одним из самых популярных авторов, книги которого читались не только педагогами, но и всеми, кто занимался самообразованием, родителями. Его сочинения («Дидактические очерки», СПб., 1885; «Педагогическая психология», 2-е изд., СПб., 1883; «Из истории души. Очерки по истории ума», СПб., 1890) отмечены золотой медалью Санкт-Петербургского Комитета грамотности, множество статей, которые потом вырастали в крупные работы («Душевные свойства женщин», СПб., 1895; «Основные начала семейного воспитания», СПб., 1898; «Основы семейного обучения. Дидактика семьи», СПб., 1913 и др.), подготовили почву для его капитального труда «Педагогический процесс» (1904, 1905).

В 1890 г. П.Ф.Каптерев сочетался браком с бывшей своей слушательницей Ольгой Федоровной Васильевой из семьи кронштадтских моряков. Обе его дочери стали учительницами — одна словесницей, другая преподавала физику и математику. Семья последние четыре года провела в разных местах России — старшая дочь в Москве, младшая вместе с родителями в Воронежской губернии (Острогожск, Воронеж). Из-за болезни легких П.Ф.Каптерев вынужден был провести четыре месяца на юге России, оставив Петроград в самом начале октября 1918 г. Этот отпуск по болезни предоставил ему педагогический институт до 1 января 1919 г.

Однако из-за гражданской войны в России обстоятельства его жизни сложились так, что он не смог вернуться к прежнему месту работы — в Петроград. Последние четыре года он жил и работал сначала в Острогожске Воронежской губернии (1918—1921), а потом в самом Воронеже. Здесь он занимался своей обычной педагогической, административно-педагогической и общественно-педагогической деятельностью*.

В начале июня П.Ф.Каптерев ученым советом ВГУ был избран профессором кафедры истории научной мысли факультета общественных наук**. И, как обычно, Петр Федорович не удовлетворялся только этим, а подал прошение в Институт народного образования о предоставлении ему преподавания психолого-педагогических предметов. И тоже был избран профессором кафедры педагогики ИНО. Ко всему этому ГубОНО поручило Каптереву организацию и заведование 1-м педагогическим техникумом в Воронеже***. Самым хлопотным и трудным оказалось именно это поручение. Надо было все создавать заново: находить помещение, подыскивать преподавателей, весь обслуживающий персонал, комплектовать ученический состав, библиотеку, завозить дрова и т.д.

1921/1922 учебный год был едва ли не самым многотрудным для Петра Федоровича. Не оставалось времени для литературно-педагогической работы. Лишь несколько рецензий удалось отослать в Петроград для журнала «Педагогическая мысль». В их числе отзыв на книгу Н.Е.Румянцева «Психологические основы трудового воспитания» (2-е изд., М., 1920). В Острогожске ему посчастливилось зимой 1921 г. в каникулярное время написать три крупные статьи и две рецензии. Это были, можно сказать, чрезвычайно злободневные по содержанию публикации Каптерева в журнале «Педагогическая мысль» (1921 г.): «О школьном самоуправлении и школьной дисциплине», «О педагогическом образовании» и «Педагогика и политика». Все сказанное им было глубоко пережито, выстрадано за время руководства учительской семинарией и преподавания в ней и в школах 2-й ступени Острогожска. Да и петроградские студенческие события 1917—1918 гг. были еще слишком свежи в его памяти. Каптерев осмыслил все это с позиций тех принципов педагогического процесса, которые считал истинными, опирающимися на законы развития человека и человеческого общества, на гуманизм самой культуры, призванной формировать естественного человека, обуздывать его разрушительные свойства.

Н.К.Крупская в журнале «На путях к новой школе» (1922. — № 1. — С. 124, 125) резко критически отозвалась о статье Каптерева «О школьном самоуправлении». Сам Петр Федорович отнесся к ее мнению сдержанно: «Надежда Константиновна держится

* Воронежской (Государственной обл.) архив (ВГОА), ф. 751. Т. 5, ед.хр. 3, л. 57.

** ЦГА РСФСР, ф. 298, оп. 2, ед.хр. 15, л. 67.

*** ВГОА, ф. 844, оп. 30, ед.хр. 17.

других взглядов...» Однако вскоре журнал «Педагогическая мысль» был закрыт (1922).

Лишь неделю не дожил П.Ф.Каптерев до юбилея — 50-летия научно-педагогической деятельности. Это торжество готовили губернские и городские власти Воронежа, университет, педтехникум, учительская общественность города. 7 сентября 1922 г. Каптерева не стало.

*

*

*

Мировоззрение П.Ф.Каптерева развивалось на единой антропологической основе в самом важном и непоколебимом его убеждении о необходимости полного раскрепощения личности человека в условиях рационально организованного общественного воспитания. Его взгляды на личность и общество имеют сложную родословную, как и все другие аспекты его миро- и жизнепонимания. В этой родословной изначальное место принадлежит либеральным идеям российского освободительного движения 50—70-х годов прошлого столетия, органической частью которого является общественно-педагогическое течение, у истоков которого находился Н.И.Пирогов.

Педагогическое наследие русского психолога-педагога П.Ф.Каптерева вобрало в себя все то, что отвечало пироговскому понятию о нравственной натуре человека: главное быть человеком, а воспитание должно «сделать нас людьми». Но для этого надо иметь от природы «хотя какое-нибудь притязание на ум и чувство». Общечеловеческое представлено в науке. Она не имеет национальных границ. Каптерев пойдет дальше общих высказываний Н.И.Пирогова об общечеловеческом воспитании и образовании. Но до конца своей жизни сохранит главные заветы великого русского хирурга, мыслителя и педагога. Одной из последних крупных работ по истории русской педагогической мысли станет статья о Н.И.Пирогове (1915).

Однако научное мировоззрение складывалось у Каптерева под воздействием не столько отдельных выдающихся деятелей науки и философии, сколько целой совокупности философских, психолого-педагогических, социологических и даже лингвистических идей и непосредственной личной практики в средних и высших учебных заведениях С.-Петербурга. Каптерев обладал огромным талантом синтеза, генерализации и интеграции научных идей, о чем свидетельствует его труд «Из истории души: Очерки по истории ума» (1890). Он попытался проследить развитие мыслительных процессов в человечестве. Перед ним стояла задача определить, изменялись ли они за время существования человечества или оставались в своем первоначальном виде. Он пришел к заключению, что мышление и мировоззрение «настолько меняются, что становятся трудно доступными и понятными».

Потребности, запросы и интересы личности составляют исходную точку всех психолого-педагогических исследований Каптерева

ва. Полное духовное раскрепощение личности, ее всестороннее развитие, физическое и духовное усовершенствование гражданских качеств, способность вести борьбу за свои права — таковы основные черты педагогического идеала. Это отношение к личности обусловило и его оценку почти всех деятелей-педагогов прошлого и настоящего, а также отношение к обществу и государству.

Педагогический процесс, антропологической основой которого является саморазвитие индивидуума, по своей сущности всегда сохраняет общественную направленность, задаваемую педагогическим идеалом, в котором общественные и личные черты личности гармонически сочетаются. Однако в этой гармонии главное и в мировоззрении, и в поведении личности Каптерев сохраняет за общественными элементами того и другого. Общество творит историю, создает язык, религию, науку, просвещение. Вся культура своим происхождением обязана обществу. При этом общество понимается Каптеревым как людской союз, развивающийся во времени.

Если почти все творческое в истории человечества связано с обществом, то государству отводится ничтожно малая доля в строителе культуры. Государство, по убеждению П.Ф.Каптерева, преимущественно практик, администратор. В этой области государственное творчество очень специфично и носит «вынудительный» характер (понуждает граждан к исполнению обязанностей, повиновению и т.п.).

Главные устремления Каптерева при разработке вопросов семейного и школьного воспитания ограничиваются преимущественно рамками общества, а не государства. Столь же сдержанно он относится и к вмешательству церкви, политических партий и отдельных влиятельных лиц в дела просвещения. Он обосновывал это невмешательство тем, что педагогический процесс имеет свои закономерности, а педагогика, как прикладная наука, автономна и не может зависеть от переменчивых политических интересов государства, церкви, партий и отдельных лиц.

Такая позиция ученого в теоретическом отношении была обоснована в капитальном труде «Педагогический процесс» (1904, 1905). В практическом отношении принципы автономности воспитательно-образовательного процесса, независимости школы, педагогического совета, самого учителя позже получили дальнейшее развитие во многих статьях («Новая школа в новой России», «Педагогика и политика» и др.). Эта позиция объясняется тем, что Каптерев (в отличие от К.Д.Ушинского) относил педагогику к числу наук. А науки общечеловечны. Они служат всему человечеству. Кроме этого, исторические условия России в начале XX столетия (первая русская революция 1905—1907 гг., Февральская и Октябрьская революции 1917 г.), когда политические события расшатывали основы общественности, побуждали П.Ф.Каптерева более четко и последовательно защищать принципы автономности педагогического процесса.

Именно в годы первой русской революции Каптерев выступил на одном из общих собраний санктпетербургского родительского кружка с докладом «Об общественно-нравственном развитии и воспитании» (1906). Через два года главные идеи этого доклада были представлены им в работе с аналогичным названием, изданной отдельным выпуском «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» (1908). Педагог должен быть особенно чуток к росту общественно-нравственного сознания юношества, так как из этого сознания, по выражению Каптерева, истекают общественные связи. «Корень общественности для педагога, — утверждал он, — есть вместе корень всего истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве, так как ни добро, ни красота, ни идеал вне общества невозможны. Поэтому единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры». Речь идет о воспитании гражданина-борца, человека-гражданина средствами семьи и школы. Гражданское воспитание осуществляется всем строем семьи и школы, где твердый закон и порядок обеспечивают совместную деятельность детей, родителей и учителей. Заслуживает внимания вывод, к которому приходит Каптерев: правильная и широкая постановка общественно-нравственного развития и гражданского воспитания «возможна только при благоустройстве семьи, школы и общественно-государственной жизни».

Эта программа гражданского воспитания и образования шла вразрез с официально-самодержавными взглядами на роль семьи и школы в просвещении юношества. Самовластие не могло мириться с тем, что общество самостоятельно решает, чему и как воспитывать и обучать детей в семье и школе, без всепроникающей опеки со стороны государства.

Тезис о том, что правильное воспитание непременно должно быть общественным, Каптерев обосновывает тем, что человек проявляет и развивает свои индивидуальные свойства лишь в связи с обществом и внешней природой — двумя великими средами, в которых он живет. Одинокорастущий ребенок, т.е. ребенок, вырастающий среди взрослых и без товарищей, несчастный ребенок, «это рыба, вытащенная из воды», по образному выражению Каптерева. Дети чувствуют себя вполне хорошо и свободно только с детьми. Они учатся друг у друга совершенно незаметно очень многому и в умственном и в нравственном отношениях. И это детское взаимное обучение ничем не может быть заменено.

Каптерев, предоставляя детям достаточно широкий круг их свободных действий, игр, взаимопомощи, не устраняет, однако, необходимой помощи и общего руководства взрослых. Руководство детьми, родительский авторитет необходимы, но именно в той мере, в какой дети неопытны, не знают окружающего мира, а потому и не могут поступать разумно. За этими пределами подчинение детей руководству взрослых не имеет достаточных оснований.

Между тем взрослые постоянно переходят указанную границу. Даже игры детей взрослые стараются превратить в нечто недетски-искусственное: выдумывают для детей очень замысловатые игрушки, стараются систематизировать детские свободные игры, придать им глубокий смысл. Простое дело превращается таким образом в хитрое, запутанное и искусственное. Дети бывают очень изобретательными, если не приносить в их игры вкусов взрослых.

Общество — первая основа правильного воспитания, которое развивает общественные свойства детей шире и глубже, чем индивидуальные. При этом воспитание в детях общественного духа является делом чрезвычайной важности. Действовать сообща в общественном деле, игре или забаве ребенок учится, преодолевая эгоистические чувства и стремления. Общественность важна тем, что дает возможность развивать личную инициативу, личную выдержку в связи с интересами других и совместно с их деятельностью.

Эти мысли Каптерева определили общий подход к детским играм и развлечениям и их педагогическую оценку. Игра — существенное явление в детской жизни. Она имеет важное значение в развитии человека. Каптерев определяет сущность игры, ее источники и ход развития. Игры и развлечения, занятия и работы детей — это разнообразные формы их деятельности. Корень всей этой деятельности один: удовлетворение естественно-органических потребностей человека и его социально-культурных запросов.

Каптерев не разделял взгляды на инстинктивное происхождение детских игр, широко распространенные в конце XIX в. в России и в странах Западной Европы. Инстинкт не занимает первенствующего места в играх детей. Вместе с тем Каптерев справедливо полагал, что непосредственное и главное значение игры для ребенка заключается в настоящем, а не в будущем, что смотреть на игры детей только как на подготовительные упражнения к последующей серьезной деятельности человека — это значит превращать игру в нечто узкое, утилитарное, лишать ее всякого самостоятельного значения. Игры доставляют детям естественные упражнения для развития ума, чувств и воли наряду с укреплением их физических сил. Они содействуют жизнедеятельности всего организма, вырабатывают склонности, вкусы, культивируют эмоции, дисциплинируют, развивают самостоятельность. Игры обеспечивают наилучшую связь физического воспитания с духовным развитием и воспитанием, так как захватывают детскую личность целиком, а не по частям, как это бывает в искусственных физических упражнениях для развития отдельных движений. Игра — в то же время «серьезная школа для развивающегося мышления детей». Поэтому Каптерев не вполне разделял взгляды П.Ф.Лесгафта на задачи физического образования и роль в нем игры. Критически относился к положениям Лесгафта об интеллектуальных целях физического образования, отстаивал физическое воспитание как своеобразную область, не смешиваемую с умственным образованием.

Физические упражнения, даже полностью сведенные в строгую систему, не могут быть приравнены к средствам умственного развития. В этой системе игры лишаются Лесгафтом самостоятельного значения. Они превращаются в простое повторение заученных движений. Каптерев же отстаивал взгляд на игру как на свободную деятельность и этим объяснял ее роль в развитии человека. Самостоятельность (самодетельность) есть первопричина всякого развития, в том числе и физического. Тело человека ценно и само по себе, а не только как предпосылка чего-либо (образования, труда). «Человек такое существо, которое прежде всего живет физической жизнью и у которого чисто физические интересы занимают весьма видное место». (*Каптерев П.Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. — Изд. 2-е. — СПб., 1914. — С. 184).

Общей основой воспитания детей в семье и школе является общение детей с внешней природой. Дети должны как можно раньше получить впечатления о природе, «окунуться в природу»: мерзнуть, играть в снежки, кататься на санках зимой, видеть восход и заход солнца, звезды, луну — «сжиться с природой в ее разнообразных проявлениях». Непосредственное отношение к внешней природе не могут заменить парки, сады, зоологические музеи и т.п. В них дети не ощутят «ширь, волю и красоту настоящей природы».

Детские игры стали предметом особого рассмотрения Каптерева с первых лет его самостоятельного педагогического творчества. Впервые он обратился к вопросу о рациональной постановке детских игр в своей статье «О детских играх», опубликованной в журнале «Народная школа» в августе 1875 г. Затем в первом большом труде «Педагогическая психология» (1876) он рассматривает детские игры и занятия как выражение детского творчества, как средство развития воображения и указывает на три важных условия правильной постановки детских игр: гибкость материала игр, свобода детей и разнообразие игр.

Первое условие правильной постановки детских игр заключается в том, что нужно давать детям такой материал для игр, с которым они могли бы делать все, что хотели, который могли бы превращать во все, строить из него всевозможные комбинации.

Второе условие — это свобода детей в играх при разумном руководстве со стороны взрослых. Особенно нужно заботиться о содержательности детских игр, чтобы они не были бесцельным баловством.

Третье условие — разнообразие детских игр, чтобы творческая деятельность ребенка не ограничивалась только одним рядом материала или одним способом деятельности. (Педагогическая психология. — СПб., 1877. — С. 334—335).

Каптерев в интересах общего (физического, умственного и нравственно-эстетического) развития детей считал необходимым включать в школьное расписание игры учащихся, создавать при школе места для свободных игр на открытом воздухе

и прогулок учащихся. (Дидактические очерки. — Изд. 2-е. — Пг., 1915. — Гл. XXX).

Одной из стержневых проблем всего психолого-педагогического творчества П.Ф.Каптерева явилась проблема развития и воспитания характера и воли. «Людей с характером, с сильной волей в России мало. Мы хотим достигнуть всего сразу, все получить одним ударом. На медленный кропотливый труд смотрим свысока». (Что может сделать школа для развития характера учащихся? //Образование. — 1893. — № 1. — С. 1, 2). Накопление знаний и умственное развитие, не поддерживаемые крепким характером и энергичной волей, ведут к односторонности в личной и общественной жизни. Поэтому и сама личность, и общество заинтересованы в развитии характера, предприимчивости, инициативы, настойчивости, выдержки, последовательности в действиях, т.е. таких качеств, которые относятся к области воли и исчерпывают именно то, что связывается с твердым характером личности.

Процесс приобретения знаний и система знаний имеют прямое отношение к развитию характера. Учитель всматривается в ученика, чтобы узнать степень энергии и настойчивости его при приобретении знаний. Именно эта степень энергии и настойчивости «прямо соприкасается с развитием характера и есть дело чрезвычайной важности». Система знаний, как результат обучения, может давать или не давать направления деятельности. Если каждый предмет сидит в голове ученика сам по себе, не образуя с другими никаких более высоких синтезов, то в результате такого обучения учащийся вступает в жизнь со знанием отдельных школьных дисциплин, но без всякого мировоззрения. «Ему и в голову не приходили вопросы о том, что такое добро, что такое зло, об обязательствах отдельной личности к обществу, о том, как служить отечеству, и т.д.».

Представляют большой интерес мысли Каптерева о том, что не только процесс обучения, но и самый результат его — система знаний имеет значение для развития характера, что не обилие самих фактов, а принципы науки, ее методы, ее логические особенности — главное в обучении. Раздвигающийся ум питает не обильный материал, а идея, метод, логика науки.

Одной связности учебного курса и одной системы еще мало. Нужна идейность, чтобы заложить основы положительного мировоззрения. Поэтому Каптерев выдвигал положение о цельности и философичности школьного учебного курса.

Философская постановка общего образования специально касается двух вопросов: приобретения учащимися правильного понятия о явлениях внешней природы и усвоения начал деятельности отдельного человека и человеческих обществ. Для достижения первой цели необходимо ввести связный курс о природе, а для достижения второй — необходимо знакомство с основами этики в некоторой степени — с философией. Философия должна служить объединяющим и связующим началом всех отдельных школьных предметов.

Наряду с принципом цельности и философичности учебного курса Каптерев обосновывал положение о том, что нельзя развивать лишь отвлеченное мышление, не сообщая никаких руководящих идей для деятельности. Инициатива и стойкость, составляющие сущность характера, сами по себе формальны, могут равно направляться и на хорошее, и на дурное. «Им нужно содержание, нужны цели». Такое содержание учебного курса обеспечивается нравственным учением, словесностью, историей.

Каптерев всюду подчеркивает, что педагогические цели ведут к воспитанию внутреннего человека, а не внешнего. Как в учебной, так и внеучебной работе школы самое важное заключается в том, чтобы воздействовать на внутренний процесс самоусовершенствования, внутреннюю самостоятельность учащихся, так как в этом процессе для педагога «все дело». Все внешние средства обучения могут содействовать развитию воли (характера) лишь в той мере, в какой они стимулируют самостоятельность учащегося.

Признавая самодеятельность основным свойством человеческого организма (вместе с особенной наследственностью каждого), Каптерев последовательно доказывает определяющую роль саморазвития в процессе воспитания и образования. В саморазвитии человека он видит основу школы и источник ее успеха и дальнейшего усовершенствования. Этот источник — применение в обучении начал самовоспитания и самообразования.

Особенная наследственность каждого человека выявляется в свободном саморазвитии. Следовательно, нужно бережно относиться к запросам саморазвития, не притуплять его однообразием впечатлений и втискиванием в заранее заготовленные неподвижные рамки: «Шаблон для духовного развития — вообще дело опасное». (О саморазвитии и самовоспитании //Образование. — 1897. — № 1. — С. 6).

Эта точка зрения Каптерева определяет его конкретные меры по усовершенствованию школьного образования путем дифференцирования объема и характера учебных курсов. Обязательные учебные курсы должны быть минимальными и включать лишь самые главные и общие элементы. Большую часть учебных курсов следует отнести к числу необязательных занятий. Учебные курсы должны иметь самые разнообразные сочетания, чтобы каждый мог найти в них подходящие упражнения для своего развития. Не может быть единообразия учебных курсов, одного какого-либо типа школы как единственно правильного и правоспособного. Кроме того, школы обязаны предоставлять досуг учащимся в интересах их саморазвития, чтобы они могли заниматься самостоятельно любимыми предметами.

Идея саморазвития с учетом особенной наследственности каждого человека заложена в основание крупных трудов Каптерева: «Педагогический процесс» (1904—1905), «Дидактические очерки. Теория образования». (Изд. 2-е. — Пг., 1915).

По наблюдениям Каптерева, школьное воспитание чаще всего оказывается более влиятельным на средне способных, чем очень способных учеников. Однако и то воспитание, которое получают средние ученики, оказывается непрочным, не находит поддержки в самой их природе. Талантливые же дети в условиях массовой школы фактически воспитывают себя сами, так как школа не подозревает об их талантах, а нередко и не понимает их. (Самовоспитание таланта // Воспитание и обучение. — 1898. — № 3. — С. 116—131).

Взаимное непонимание взрослых и детей рассматривается Каптеревым и в плане эмоциональном. Каждый возраст имеет свои особые характерные свойства, свои главенствующие интересы и стремления и, в соответствии с ними, свои преобладающие радости и печали. (О детских радостях и печалах // Воспитание и обучение. — 1898. — № 9. — С. 325). Душевные состояния детей столь же действенны, как и душевные состояния взрослых. Для развития детей и их правильного воспитания необходимо уважать эти особенности.

Так как в период детства закладывается вся природа, все существо человека, то важно подметить преобладающую черту ребенка, которая может в последующие возрасты пышно расцвести, определяя собой всю духовную физиономию человека. Господствующая над всеми другими черта определяет детский тип.

Каптерев одним из первых психологов, если не первый в России, поставил вопрос о разработке детских типов для того, чтобы воспитание и образование могли принаравливаться не к отдельным ученикам (воспитанникам), что при массовой системе воспитания и обучения крайне затруднительно, а к типам детей. Теоретическое решение этого вопроса Каптеревым имеет большое практическое значение для школьного образования, его дифференциации. (Из детских типов // Воспитание и обучение. — 1898. — № 10—11; 1899. — № 4, 6, 9.)

Таким образом, уже к концу XIX в. Каптерев теоретически рассмотрел многие основные вопросы воспитания и обучения в их тесной связи с запросами (потребностями) практики семейного и общественного воспитания в России. Результаты своих исследований он обобщил и свел в общую форму — педагогический процесс, частными проблемами которого были задачи и основы семейного воспитания, дошкольного общественного воспитания.

Уже самый термин «педагогический процесс» означал то, что все входящие в него элементы (воспитание, образование, учение, преподавание, наставление и т.д.) подвержены непрерывной изменчивости. Генетическая природа каждого элемента вступала в педагогический процесс не в очищенном виде, а всегда в сочетании с личностно-общественной направленностью, которая придавала всему педагогическому процессу твердый общественный характер.

Оценивая значение реформ об отмене крепостного права, судебной и земской, а также расширения гласности и обличитель-

ной литературы в формировании гражданственности, Каптерев был склонен эпоху 60—70-х годов XIX в. назвать «освободительной не только в смысле освобождения крестьян, но и всех русских людей от разных, долго сковывавших пут». (Новая русская педагогия... — Изд. 2-е., доп. — СПб., 1914. — С. 3).

Зарождение идеи гражданственности, общественного почина, широкой самостоятельности предъявляло новые требования к личности человека, ее воспитанию и образованию. Еще до реформ Н.И.Пирогов убеждал русское общество в необходимости серьезных перемен в образовании. И общество признало, что педагогические вопросы касаются его близко и что оно не может представлять их всецело ведению правительства. В постановке, методах и приемах воспитания детей общество, по мнению Каптерева, усмотрело свои насущные, кровные интересы, которые оно само должно разрабатывать, защищать и оберегать.

Однако настоятельный вопрос о народном образовании, к глубокому вреду всей русской жизни, «не разрешен серьезно и доселе», т.е. до 1914 г. И не только это. Многие века крепостничества привили русскому сознанию элементы рабства, бессмысленного трепета, слепой покорности перед всем казавшимся властью. В умах многих русских крепко засела мысль, что масса народа от природы совершенно бесправна, обречена на вечный труд в пользу ничтожного меньшинства, которое может ничего не делать. Крепостничество в корне подрывало и достоинство человека, и понятие о человеке. Истинная гуманность была чужда русскому обществу.

Смягчение людских отношений не может прийти само собой. Каптерев, прекрасно понимая это, говорит об огромной работе по перестройке экономических и правовых отношений не на бумаге, а на деле. Он говорит о необходимости обновления и расширения общественных понятий, взглядов, идей. Каптерев реально оценивает факты русской действительности, понимая, что закрепошенными оказывались не только крестьяне помещиками, но и дети родителями, женщины мужчинами, а умы и чувства — старыми идеями и системами, преданиями и обычаями. Освобождение личности, женской и детской, мягкость к детям, предостережение им возможной свободы — в этом он видит главные начала обновления всего воспитания и образования. Именно в них коренятся требования общественной правды и справедливости как высшие идеалы нравственного воспитания.

Из истории русской педагогики Каптерев извлекает факты для обоснования своего положения о том, что все прогрессивное в просвещении народа было достигнуто в результате общественно-го почина. Не государство и не церковь, а только само общество глубоко и серьезно может вести, управлять и направлять школьное дело.

П.Ф.Каптерев исследовал важнейший период русской школы и педагогики — после отмены крепостного права и до начала Пер-

вой мировой войны. Он научно объяснил происхождение общественно-педагогического движения, указал его источники и причины, а также его влияние на последующее развитие отечественной педагогики и школы. Еще в 1887 г. журнал «Русская школа» в течение года публиковал части его новой книги «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели». В следующем году книга вышла отдельным изданием. До этого журнал «Педагогический сборник» печатал очерки П.Ф.Каптерева о Н.И.Пирогове, К.Д.Ушинском, Л.Н.Толстом и других, которые потом вошли в «Историю русской педагогики». Критика отметила, что впервые была сделана попытка проследить развитие педагогических идей в России конца XIX — начала XX в. За этот труд Каптереву была присуждена премия имени К.Д.Ушинского в 1910 г.

После февральской революции Каптерев в статье «Новая школа в новой России» (Педагогический сборник. — 1917. — № 10 — 11) изложил программу демократического обновления школы. Демократизацию школьного дела он представлял себе прежде всего как осуществление принципов педагогического процесса, самоуправления школ и независимости учителей в вопросах обучения и воспитания.

Октябрьскую революцию 1917 г. П.Ф.Каптерев воспринял сквозь призму своих демократических философских, педагогических взглядов и убеждений. Ломку старой школы, создание единой трудовой школы он понимал неоднозначно. В преобразовании школьной системы Каптерев находил преобладание разрушительных перемен над созидательными. В то же время он одобрително отнесся к принципам организации единой школы (трудовому, коллективному, общедоступному и др.), заметив попутно, что недостаточно представлены принципы дифференцирования образования по призванию и одаренности.

Полвека служил П.Ф.Каптерев делу педагогического образования (психолого-педагогической подготовке воспитателей детского сада, учителей начальной школы, средней общеобразовательной школы, а также матерей к воспитанию детей в семье). Его научные труды — это целая эпоха в области педагогической мысли России (с 70-х годов XIX в. и до 20-х годов XX в.).

П.А.Лебедев

ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

У каждого из нас свой мир педагогики, свои убеждения, свое педагогическое кредо, но мысли, идеи, теоретические постулаты, практические советы, которые дарит щедро нам, потомкам, П.Ф.Каптерев, поражают своей свежестью, современностью, основательностью.

«Педагогика как наука еще очень молода, — писал ученый в начале века, — она только становится на прочную основу позитивной науки, но от ее успехов во многом будут зависеть благосостояние общества и государства, успешность подготовки новых поколений к жизни».

Мы живем в эпоху больших перемен, и поскольку школьная жизнь вбирает в себя и зеркально отражает все происходящее в обществе, то сегодняшняя педагогика призвана изменяться вместе с этим миром, принимая сегодняшний ритм жизни, открываясь навстречу велению времени. Оно учит нас читать страницы истории великих педагогов глазами современности, помогает принять их мысли, идеи не как далекое прошлое, а как живые страницы, устремленные в будущее, адресованные нам с вами, чтобы научиться трансформировать лучшие из них в жизнь сегодняшней школы, чтобы они помогли нам внести живое знание и искусство туда, где еще царят навык и рутина.

Пользуясь правом Первого читателя, мне бы хотелось признаться в своем особом отношении к трудам этого великого педагога, рассказать о том, как трепетно отзываются во мне его мысли, его откровения, как, пробуждая мои ощущения, его слово помогает мне найти свое место в современной педагогической реальности.

В этом сборнике мы имеем возможность пролистать лишь некоторые страницы педагогических трудов П.Ф.Каптерева, но важно суметь почувствовать, что это живые страницы творчества истинного педагога, удивительного человека.

В.Г.Александрова

МЕТОД И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ

С легкой руки графа Толстого¹, поход против методик, против педагогов-немцев все еще продолжается; со времени появления его известной статьи «О народном образовании» развилась целая сыскная литература, занявшаяся уловлением немецкого духа в русских педагогах; обличения нередко переходили в простую брань; что было ново и интересно у графа Толстого, то являлось неинтересным пережевыванием всем известного у его запоздавших, хотя и рьяных, последователей. Идти далее в этом отношении, кажется, некуда; что нужно было выяснить — все выяснено. Оказалось несомненным, с одной стороны, что методологические руководства по самым различным предметам нередко страдают мелочностью, немецкой подробностью и излишней склонностью к систематизации. Примеры, собранные обличительной литературой, вполне выяснили эти недостатки; с другой стороны, оказалось, что применение методических указаний на практике делается крайне неискусно — предписания методик выполняются буквально, без соображения с потребностями обучаемых детей. Что же предпринять ввиду такого положения дел?

Многие, и теоретики и практики, совсем махнули рукой на методику да кстати уж и на всю педагогику: «Ну их, дескать, к Богу, добра от них ждать нечего». Для этих лиц «теория», «методика» сделались какими-то пугалами; сказать таким людям, что пишешь методику, значит возбудить с их стороны искреннее сожаление или язвительную улыбку; подобные господа, занимаясь педагогической практикой, торжественно отрекались от педагогики, заявляя, что они совсем не педагоги и всех этих дидактик и методик терпеть не могут. Для таких лиц в деле обучения ничего более не оставалось, как держаться теории педагогического вдохновения или озарения, теории автодидактизма². Как Бог на душу положит, так и учи; до чего дошел своим умом, то и ладно.

В Принимая метод как духовное состояние, в котором учитель и метод составляют одно целое, П.Ф.Каптерев во многих своих работах так ярко и убедительно рас-

Но эта теория автодидактизма и озарения не совсем удобна. Конечно, приятно до всего дойти своим умом; но это, во-первых, слишком медленно, а во-вторых, немного и опасно: рискуешь открыть Америку в XIX веке! Во всяком случае, эта теория обу-

крывает творческое в методе, что веришь в то, что «как порядочный писатель немыслим без своего собственного, ему только принадлежащего стиля, так порядочный учитель немыслим без своего собственного метода». Статья читается на едином дыхании — легкий слог, гибкая логика, увлекательное, образное изложение помогают воспринять педагогические постулаты, казалось бы, давно знакомые, по-новому — не только разумом, но и сердцем, ибо нет пределов у творчества: слушай себя, расти в себе знание, постигай искусство, и твой метод поможет маленькому человеку быть добрее, умнее и счастливее...

1

Было время, и не особенно далекое от нашего, когда не заботились при обучении ни о методах, ни об учителях. Учителя были всякие, и методы также. Кто умел читать, писать да считать и не пристроился ни к какому другому делу, тот и шел в учителя. Как учил такой учитель, какого метода держался — об этом, конечно, нечего было и спрашивать.

Недостатки такого порядка дел давали чувствовать себя весьма сильно, и как скоро обратили у нас внимание на народное просвещение, то и пришли к сознанию необходимости изменить такой порядок или, точнее, беспорядок. Что же требовалось изменить? Во-первых, было ясно, что учить ребенка и учить взрослого не одно и то же. Дети имеют по сравнению со взрослыми физические и психические особенности. Чтобы обучение было успешно, для этого необходимо приспособить его к особенностям детской натуры, иначе учение будет бесплодно, нецелесообразно. Таким образом, получилась первая основа метода — **сообразность его со свойствами детской натуры**. Во-вторых, было не менее ясно, что успешное обучение предполагает основательное знакомство с преподаваемым предметом. Науки различны, а метод преподавания должен сообразоваться с содержанием, с особенностями науки. Иное дело преподавать арифметику, а иное — русский язык. Чтобы создать правильный метод преподавания известной науки, для этого необ-

чения гораздо хуже прежнего способа методик и руководств. Те давали определенные указания, историю метода, а эта ничего не дает. Если же методики представляют много неудобного, имеют недостатки, ведущие на практике к большому злу, то дело не в том, чтобы отрицать методики и метод, а в разъяснении задач методик, сущности метода: что есть в методе объективного, научного, что составляет предмет теоретических исследований, чем метод и методология³ необходимы и что есть в методе субъективного, неразрывно связанного с личностью учителя и практикой, какая сторона в методе есть сторона искусства, которому, значит, научиться из книжек нельзя, а можно узнать только из живого образца. Как вообще соединяются в методе наука и искусство? Разъяснением этих вопросов мы и хотим заняться в настоящей статье.

ходимо изучить науку в целом, всю, обозреть все ее содержание, познакомиться со всеми ее особенностями. Тот не может создать правильного метода преподавания элементов арифметики, кто из всей арифметики знает только первые четыре действия. Таким образом, получается вторая основа метода — **сообразность метода преподавания науки с содержанием, с характером этой науки.**

Но достаточно ли построить метод на указанных основах, чтобы он был вполне удовлетворителен, приносил всю пользу, какую он может приносить? Нет, недостаточно. Обучаются дети, поэтому метод необходимо должен сообразоваться с потребностями детской природы. Но учатся не дети вообще, а определенные дети, известного возраста, пола, живущие в такой-то местности, происходящие из такого-то сословия, имеющие известный запас сведений, известный размер способностей, свои особенные склонности. Должен ли метод игнорировать все эти личные особенности обучаемых детей или принять их во внимание, примениться к ним? Очевидно, если мы желаем сделать обучение успешным, мы долж-

В Как самобытно, образно, уникально раскрывает автор свое понимание метода. Посещая школы США, Германии, Франции, я видела великолепных учителей, много новых методов и технологий, но пришла к убеждению, что принять метод как состояние души, способен лишь Учитель России со своей уникальной душевной щедростью, богатым внутренним миром и не остывающей ни в какие трудные времена любовью.

Много копьев сломано в спорах о методе. Много высказано мнений, суждений, определений. Молодому учителю для того, чтобы не потерять себя в этом многоголосиц, важно осознать, что в эпоху перехода от репродуктивной педагогики, которая создала искусственные условия для познания и обучения, «высушила» метод как таковой, к качественно новому этапу осознания педагогической деятельности как творчества только индивидуальное само-

ны применять метод к данным детям. То, что хорошо для одного ребенка, выросшего в такой, а не в другой обстановке, то может быть нехорошо для другого ребенка, выросшего в других условиях. Получается, следовательно, третий момент метода — метод должен сообразоваться с личными особенностями обучаемых детей.

Но и этим, третьим моментом понимание метода не исчерпывается. В каком отношении метод должен находиться к учителю? Есть ли метод что-либо чуждое учителю, механически, силой ему навязанное, мертвый инструмент в его руке или что-нибудь другое? Даже физические инструменты и орудия человек, имеющий с ними обращение, старается приспособить к своему организму. Игрок на бильярде выбирает известный кий, который он находит себе «по руке»; мужик старается сделать себе косу «по плечу»; казак прилаживает себе пику, солдат — ружье и т.д. Было бы странно, если бы метод — это духовное орудие учителя — оставался мертвым инструментом в его руках, чуждым его личности. Живого, увлекательного обучения тогда не будет, не будет единства, цельности в обучении, так как из-за метода и мето-

бытное ощущение педагогической действительности поможет сделать метод гибким, творческим, эффективным.

дики тогда будет постоянно выглядеть своеобразная личность учителя: то учитель будет перебивать метод, то метод — учителя. Учитель должен органически усвоить себе метод, переработать его сообразно со своей личностью;

метод и учитель должны слиться, составить одно целое. Только тогда обучение будет энергичным, живым и увлекательным, когда будет видно, что словами и мыслями учителя управляет не книжка, не методика, а сам учитель, когда будет видно, что у учителя есть свой «царь в голове». Как порядочный писатель немыслим без своего собственного, ему только принадлежащего стиля, так порядочный учитель немыслим без своего собственного метода. Таким образом, мы получаем четвертый момент метода — **метод должен быть сообразен с личностью учителя.**

Итак, полная успешность метода предполагает четыре элемента: знание детской природы вообще; знание данной науки; знание свойств обучаемых детей в частности и органическое усвоение метода учителем; переработка его сообразно с качествами своей личности, в некотором роде — творчество метода. Все эти четыре элемента совершенно необходимы в методе; выкиньте любой из них, и обучение никогда не будет вполне успешным. Невозможно учить с успехом детей, не зная, что такое вообще дети, каковы их особенности по сравнению со взрослыми, и не зная, кроме того, обучаемых детей в частности; невозможно с успехом обучать науке, не зная ее основательно; невозможно с успехом учить по известному методу, не овладев этим методом, не сделав его своим собственным достоянием.

II

Теперь нетрудно будет указать в методе сторону научную, предмет теоретических изысканий, и сторону искусства, практическую, которую наперед, теоретически, определить нельзя. Первые два момента метода и составляют научную его сторону; они же составляют и самую сущность метода. В самом деле, что нужно знать для хорошего метода? Для этого необходимо основательное знание предмета, по преподаванию которого предполагается составить метод, и знание детской природы, особенностей детского ума, хода его развития. Как скоро налицо эти два условия, метод может быть создан, почва для него есть. Само собой разумеется, что чем полнее владеет методолог этими двумя условиями, тем более шансов для него создать действительно хороший метод. На практике мы далеко не всегда встречаем эти два условия соединенными; мы видим нередко, что методолог — специалист по известному предмету, основательно изучил его, но не владеет достаточными сведениями о психической жизни детей. Возможна и противоположная ошибка, когда психолог, недостаточно изучив какой-либо учебный

предмет, принялся бы составлять метод для преподавания этого предмета, рассчитывая на свое знание детей. И в том и в другом случае неизбежны большие или меньшие промахи, которые и встречаются в методологических руководствах. Если же эти два условия являются соединенными в одном лице в достаточной мере, то может быть создан хороший метод. При этом под знанием науки мы разумеем не только знание собственно науки, но и ее методики, способов ее преподавания в различные исторические эпохи. Знание методики необходимо для создания хорошего метода. Каждый вновь созданный метод должен устранять недостатки предшествующих методов, иначе он не имеет смысла. Но чтобы устранить недостатки предшествующих методов, нужно их знать. Притом незнание методики влечет нередко еще тот недостаток, что какой-нибудь давно известный и уже оставленный метод, на который методолог напал случайно, выдается им за самый новый и лучший. Вообще действительно разумная и вполне плодотворная работа в какой-либо области возможна только под тем неизбежным условием, что деятель хорошо знает положение дел, хорошо знает, что сделано было до него его предшественниками. Только тогда он может вести работу дальше. Под знанием же детской природы мы разумеем не только знание психических особенностей детей вообще, но и знание характерных черт детского ума, детского развития в частности, в различные периоды детства. Без этого условия создать хороший метод невозможно. Метод обыкновенно имеет в виду детей определенного возраста и вместе с возрастом обучаемых детей видоизменяется. Каким же образом возможно создать хороший метод, не зная особенностей детского ума в тот или другой период его развития? Иное дело дети в шесть лет, а иное — в восемь: сумма представлений и степень развития у них различны. При создании метода это постоянно нужно иметь в виду.

Что именно эти два условия — знание науки и ее методики и знание свойств детей в различные эпохи их развития — суть существенные условия при создании метода, в этом, несомненно, удостоверяет нас история педагогики и, в частности, методики. Мы видим, что история методики главным образом совершалась трудами педагогов-теоретиков, а не практиков; методы создавались такими лицами, которые или совсем не занимались обучением, или же обучали не в тех учебных заведениях, для которых составляли методы. Руссо⁵ почти совсем не занимался воспитательной практикой, а между тем считается великим реформатором в педагогии; его взгляды на обучение детей не прошли бесследно в истории методики. О Песталоцци⁶ известно, что он как практический учитель был не особенно искусен, а между тем дидактика и методика обязаны ему очень многим. Способы обучения грамоте, арифметике, Закону Божию, школьные книги для чтения, которые употребляются, например, в наших народных школах, все это составлено не народными учителями, а преподавателями других учебных заведений, стоящими не особенно

близко к народной школе. Конечно, дело будет гораздо лучше, если методолог является в одно время и теоретиком и практиком, если он сам обучает в том учебном заведении, для которого составляет метод: тогда метод будет легче применим к практике, будет жизненнее; методолог может тогда дать ряд дельных практических советов о применении своего метода; но это не есть необходимость. Метод как чисто научный, теоретический продукт может быть создан помимо практических занятий преподаванием известной науки, и он может быть очень хорош, как скоро методолог владеет обстоятельным знанием своей науки, ее методики и имеет достаточные сведения о ходе развития детского ума.

Но, создавая метод, методолог должен постоянно иметь в виду границы своего труда, должен отдавать себе ясный отчет в том, как далеко простирается его компетентность. В этом отношении мы встречаем много недостатков в методологических руководствах. Главнейший между ними — это преувеличение значения метода и принижение личности учителя.

Лица, занимающиеся созданием и разработкой методов, имеют весьма естественную склонность преувеличивать значение продуктов своего труда, вследствие чего личность учителя при обучении отодвигается на задний план, принижается. Методолог объявляет, что суть дела заключается в методе, а не в учителе, что был бы хорош метод, а учитель может быть и плохонький, что при хорошем методе дело пойдет недурно у всякого учителя: метод механизмирует преподавание, равняет учителей, неизбежно ведет к намеченной цели. Подобные взгляды на значение метода высказываются иногда умами большой силы и проницательности, увлеченными своей работой. Бэкон⁷, например, так говорил о значении своего метода: «Метод освобождает нас от случая; он все предусматривает и не может ошибиться. Да, метод представляет тот путь, по которому и слепой не заблудится; по этому методу может работать и малоспособный точно так же, с тем же успехом, как и самый способный; метод уравнивает умы»*.

Известны такие же взгляды Песталоцци о значении метода. Он говорил, что стремится механизировать обучение, что тот, кто следует правильному методу, может учить и тому, чего сам не понимает. В настоящее время в среде немецких педагогов серьезно ставился вопрос: нельзя ли механизировать обучение? Именно вопрос был поднят в такой форме: «Можно ли всецело или отчасти механизировать учительскую деятельность на известных ступенях и в известных направлениях? Или же учитель, даже элементарный, есть сплошь художник, а не механик? Само собой разумеется, что при механизированном обучении, когда учитель является какой-то выдрессированной креатурой, снабженной известным запасом педагогической сноровки, результаты могут быть только внешние, и достоинство учителя значительно пострадает, между тем как ра-

* Вессель⁸. Руководство, I, с. 101.

NB Любопытно обращение ученого к анализу попыток немецких коллег «механизировать обучение». Мысль весьма актуальна при стремительном развитии информационных технологий. Сегодня активно используется дистанционное обучение, обучение с помощью компьютера и т.д. Все это при современных научно-технических достижениях смело находит свое место в новых педагогических технологиях. Однако важно понять, что можно изменять методику, механизировать ее, компьютеризировать, автоматизировать, но нельзя механизировать сам процесс обучения, ибо ничто не может заменить живую личность учителя — «без нее метод мертв».

Петр Федорович относится к методу бережно, тонко, глубоко, психологично. Определяя в методе сторону научную, характеризуя его с позиций искусства, он убеждает нас в том, что научиться изменять метод по книжкам нельзя. Однако как часто молодые учителя боятся отойти от «продиктованного» им в вузе «чужого» метода, не способны принять его как элемент творчества, сделать так, чтобы метод был обращен к сердцу ребенка, ибо «не сотвори себе кумира... из методики».

циональное механизирование в духе Песталоцци и Гербарта⁹ повсюду найдет друзей»*.

Подобные же мнения высказываются и русскими педагогами. Они нередко считают метод каким-то всемогущим средством для правильной постановки всей школы, лекарством от всех зол невежества. Почти каждый составитель букваря считает долгом отрекомендовать свой метод как самый прекрасный, держась которого и плохой учитель сделает чудеса. Так, о. Никольский сочинил «Народную азбуку», в которой он выдает давно известный слоговой метод за самый новейший и в предисловии к ней утверждает, что «с этой (т. е. его, о. Никольского) азбукой каждый едва выучившийся мальчик или девочка может заменить отличного педагога в азбучном отношении». И этой азбуке покойный профессор Юркевич¹¹ сулил блестящую будущность. Уж на что граф Л.Н.Толстой не поклонник методов, и тот в своей «Новой азбуке»¹², написанной для преподавания по всем способам, заявляет великую веру если не в свой метод, то по крайней мере в свою азбуку. Он говорит в ней: «Пусть учитель по какому бы то ни было способу пройдет эту азбуку с начала до конца, употребляя для складывания слов и припоминания букв какой бы то ни было прием (но один и тот же во все время обучения), и, пройдя азбуку, ученик будет уметь читать и писать, если одновременно с чтением он будет упражнялся в диктовке». Методологи обыкновенно утверждают, что нужно только следовать, по возможности без отступлений, их указаниям, их методу, и все будет прекрасно; если же дело идет совсем не пре-

красно, то они утверждают, что причина зла — те отступления от метода, та самостоятельность, которую позволил себе учитель, применяя метод. Следуй он буквально наставлению методики, все

* Rein¹⁰. Pädagogische Studien über Methode und Methodik, 4.

было бы отлично. Так, например, объясняет барон Корф¹³, почему не везде применение его «Руководства к обучению грамоте» дало блажие плоды. Учитель изменил порядок звуков, за А начал учить Б, которое у барона Корфа помещено гораздо позже. Это — «искажение» метода и есть причина зла, неуспеха. Поэтому барон Корф таким учителям советует «буквально» следовать его руководству; о подготовленном же учителе замечает, что ему «нет надобности быть рабом руководства», он может совершенствоваться его на основании собственных наблюдений или предпочесть руководству барона Корфа иное*. Да и как отступить от руководства барона Корфа, когда оно составлено крайне заботливо, так заботливо, что, например, объем статей «Нашего друга» рассчитан «с часами в руках!» (VI с.) Само собой разумеется, что и у других методологов и составителей руководств есть склонность — всех учителей, учащихся не совсем успешно по руководству, зачислять в разряд «неподготовленных» и обязывать их к буквальному выполнению руководства. Словом, всегда вина неуспеха будет заключаться в «искажении» метода, в отступлениях от него, в робкой самодельности учителя, а не в методике, не в методе.

Другой недостаток методических руководств, тесно связанный с первым, — это крайняя мелочность и подробность наставлений, правил, советов, указаний, масса образцовых уроков и бесед. Да оно и понятно, если держаться такого взгляда, что метод — сущность обучения, что он механизмирует обучение, уравнивает учителей, что методика есть альфа и омега школьного дела, учитель же имеет второстепенное значение. На учителя методолог смотрит как на несовершеннолетнего, который только твердо, буквально держась метода, может не сбиться с пути. Такого человека можно ли оставить без самых подробных наставлений? И вот мы видим, что многие методологи смотрят на учителя не только как на несовершеннолетнего, но просто как на малого ребенка или человека, лишенного обыкновенного здравого смысла, немножко слабоумного, которого решительно ни на шаг невозможно отпустить от себя, а тем более без надлежащего, весьма подробного наставления; сами же хотят разыграть по отношению к нему роль нежной, заботливой няни или строгого, за каждым шагом зорко следящего опекуна. Методолог не считает достаточным с своей стороны обстоятельно разъяснить свой метод, указать расположение материала, дать несколько практических советов, написать несколько примерных уроков для лучшего выяснения своего метода, заметить особенные трудности применения. Этого ему мало. Он пускается в частности, он старается представить себе все возможные затруднительные случаи, которые могут встретиться при применении его метода в школах, и на каждый дать совет. Он сочиняет массу самых подробных образцовых уроков и бесед. Словом, методолог не верит сообразительности учителя, не считает возмож-

* Русская начальная школа, 3-е изд., с. 98.

ным, чтобы учитель сам мог думать и устранять затруднения; ему хотелось бы на все дать советы и указания, так, чтобы учителю в затруднительных случаях ничего более не оставалось сделать, как только соответственно случаю найти в методике известную страницу, параграф, беседу, прочитать и исполнить — чем буквальнее, тем лучше. Считает, например, методолог полезным в первые дни по поступлении детей в школу занять их расспросами их имен, мест жительства, занятий отцов и т.п., имея в виду приучить их говорить отчетливо, достаточно громко и т.п. Кажется, было бы достаточно указать учителю предмет и цель этих бесед, так как форма, процесс ясны каждому, не лишенному здравого смысла. Не так думает методолог: он считает необходимым представить на эту тему несколько подробных образцов уроков. У Гардера («Руководство к наглядному обучению») мы их находим три: а) имена и прозвания детей; б) возраст и день рождения, место жительства и занятия отца; в) родители, братья и сестры. При этом составитель замечает, что к более обстоятельной беседе о семье он возвратится ниже. Такие же три урока мы находим у Малинина¹⁴ («Беседы о наглядном обучении»). Считает, например, методолог полезным изучить с детьми классную комнату, стены, потолок и пол, окна, двери, скамьи, столы и пр. Опять казалось бы достаточным указать учителю материал работы, цель ее и много-много разъяснить процесс работы в одном образцовом уроке. Но методолог находит это недостаточным. Сочинив подробную беседу о столе, он пишет такую же подробную о скамье, окне, двери, грифельной доске и пр. Руководства к наглядному обучению Гардера, Малинина и многие другие представляют массу подобных примеров.

При изучении русского языка повторяется та же история. Каждая статья, каждая пословица и поговорка катехизируются крайне подробно; нередко для объяснения статьи ставится столько вопросов, что они занимают гораздо больше места, чем самая статья. Про пословицы же нечего и говорить — они выясняются целыми десятками вопросов. Такими образцовыми катехизациями и беседами наполняются целые книги, например книга г. Паульсона¹⁵ «Обучение грамоте и родному языку», особенно вторая часть; одна катехизация, одно объяснение крайне похоже на другое, так что становится решительно трудно сказать: к чему эта масса образцовых катехизаций, бесконечное число раз повторяющих одно и то же? Неужели учитель до того бестолков, что не может по данному ему пяти или, наконец, десяти образцам сам составить их 20, 30? И кому нужны — учителю или ученику — подобные разъяснения: «Вор — кто ворует, крадет, берет чужое тайком и присваивает себе. Водившие — которые водили. Откормленный — которого откормили, т.е. кормили до тех пор, что он разжирел. Отворив — когда отворил, открыл?» (Паульсон. Обучение грамоте и родному языку, 2, 120—121). Нам кажется, что подобные мелочные объяснения никому не нужны, кроме только что начинающих говорить, а подобных объяснений в руководствах по русскому языку — целая масса.

Стремление все разъяснять методологи с обучения переносят и на все другие стороны деятельности учителя и здесь не позволяют ему так же решительно ни одного свободного, самостоятельного шага, все заботливо предусматривают, разъясняют, предписывают. Учителю внушается, что «мытьё пола и обметание пыли (в школе) следует производить по возможности чаще, раза два в неделю, и непременно после классных занятий, чтобы к приходу детей на следующий день пол успел высохнуть; мести пол следует мокрым венником, конечно, ежедневно». Учителю внушается наблюдать, чтобы дети не сидели в классах в полушубках, если комната настолько тепла, что не чувствуется необходимости в теплом платье; чтобы они, входя в школу, старательно обтирали свои ноги в сенцах, где для этой цели может лежать нарочно приготовленная рогожка и прибита на полу железная скобка; чтобы они приходили в школу с вымытыми лицами и руками и т.д.*

Но некоторые методологи не ограничиваются деятельностью учителя в школе по отношению к ученикам; они добираются до него самого, до его собственной личности, его собственного лица и рук и начинают читать ему наставления о чистоплотности, о покрое одежды, об устройстве семейной жизни, — словом, вторгаются с своей методикой в святая святых человека — в личную, индивидуальную жизнь, все хотят предписать, указать, разъяснить. Г.Широкый¹⁷ в своей книге «О преподавании Закона Божия в начальных народных училищах» (1876, Кострома) считает возможным прочитывать такие, например, наставления законоучителям — лицам, получившим общее и специальное образование, — относительно соблюдения ими чистоплотности и внешнего благоприличия вообще: «...лицо и руки у него (законоучителя) всегда чисто вымыты, ногти на пальцах острижены, волосы причесаны. В доме у него все на своем месте, везде чистота и порядок, для всякого занятия назначены определенные часы. Жена и дети его отличаются скромностью и проводят жизнь благочестивую. В одежде он не допускает ни малейшей роскоши, подрясник и ряса у него из простой материи темного цвета, но сшиты прилично и содержатся в опрятности. По делам своей службы он никуда не выходит из дома иначе как в рясе. Взор у него спокойный и открытый... поступь ровная, не спешная, но и не слишком медленная, движения рук простые и естественные... Грубые пороки, в особенности пьянство, совершенно чужды ему... На слова он бережлив, уста его открываются только для молитвы...» и пр. (22 с.).

Итак, педагоги-методологи, стремясь к механизации обучения, не доверяя сообразительности учителя, опутывают его целой сетью правил, разъяснений, советов, подавляя массой подробных, мелочных образцовых уроков и бесед. Подобные притязания методологов вполне неосновательны и нерациональны. Методолог постоянно должен помнить, что метод включает в себе элементы науки

* Бунаков¹⁶. Школьное дело, с. 30, 31.

и элементы искусства, что дело его, методолога, разработать научную сторону метода, предоставляя его применение искусству учителя, что, следовательно, без деятельной помощи учителя ему не обойтись. Учитель такой же важный фактор при обучении, как и метод. Пусть уберегутся методологи от той несчастной мысли, что они подробной разработкой метода, своими мелочными правилами и предписаниями могут заменить живую личность учителя, что пусть только твердо держатся их метода, а затем, каков бы ни был учитель, дело все же пойдет хорошо. **Живой личности** учителя — его собственной самодеятельности и искусства — ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет. Дело воспитания и обучения — дело живое, которому наиболее чужды механизм и рутина; оно есть живой обмен мыслей и чувств между воспитываемым и воспитывающим, и его успех весьма много зависит от умения воспитателя пользоваться всеми окружающими ребенка условиями, чтобы влиять на него. Как же вы хотите механизировать подобную деятельность, уложить ее в строго определенные рамки, подчинить тысяче правил? Стремление к механизации есть антипедагогическое стремление и может принести только вред. В истории методики было время, когда идея механизации обучения была осуществлена в широких размерах, — это в знаменитых в свое время ланкастерских школах¹⁸, в организации системы мониторов¹⁹. Исходя из той мысли, что элементарное обучение есть дело механическое, не требующее ни обширных знаний, ни особого искусства, и побуждаемый крайней скудостью средств, Ланкастер заставлял старших учеников (мониторов) учить младших тому, чему они сами недавно научились от учителя. Учитель же в ланкастерской школе только учил старших детей и наблюдал за мониторами. Существенные недостатки этой системы слишком известны, чтобы о них нужно было распространяться. Ныне эта система пропагандируется с небольшими видоизменениями: роль ланкастерского учителя занимает методолог, а учителя народных школ превращаются в мониторов. Результат, надо полагать, будет тот же, так как видоизменение системы несущественно.

Нечего методологам гнаться и за крайне мелочной и подробной разработкой метода, за массой правил, наставлений, указаний, советов. Нужно выяснить метод, выяснить хорошо, подробно; если методолог сам учитель-практик, то не будет лишним, если он присоединит несколько практических советов о применении своего метода. Но к чему эта мелочность, эта подробность? Разве методолог хочет не только разъяснить свой метод, но хочет научить и его применению? Но практическое изучение метода, искусство его применения не может быть ведено по книжке; учиться преподавать можно только из живого образца, из своей и чужой практики, а не из книжки. Не может же методолог дать наставление на все возможные случаи, какие могут встретиться учителю в его практике, следовательно, учителю придется же действовать самостоятельно. К чему же обременять его этой массой со-

ветов и правил, к чему не доверять его сообразительности и преподавательскому таланту? Притом самые практические советы методолога никогда не могут быть вполне практичными, т.е. вполне применимыми к делу, к обстоятельствам. Чтобы совет был вполне практичен, для этого необходимо подробно знать положение дела, т.е. в данном случае знать известную школу, известную группу учеников и известного учителя; нужно знать, кто применяет известную меру и к кому применяет. Но этого-то и не знает и не может знать методолог. Следовательно, стремясь к практичности, он может давать только общие советы, т.е. не совсем практические.

С этой же точки зрения мы посмотрим и на образцовые уроки, помещаемые в методиках. Они полезны, скажем, пожалуй, больше — они необходимы. Но в каком смысле, в каких видах? Не в том смысле, конечно, что они должны составлять образец для учителя, которому нужно подражать, который можно разыграть в школе. Такого образцового урока написать невозможно. Действительно хороший, истинно образцовый урок должен быть задуман и веден применительно к обучаемым детям, к детям данной школы и класса, а не детям вообще; образцовый урок есть результат творчества учителя, его одушевления, энергии, находчивости, а не чужих указаний и разъяснений. Следовательно, на образцовые уроки в методиках невозможно смотреть как на практические образцы, заслуживающие рабского, буквального копирования, а следует просто смотреть как на выяснение метода, на идеальное применение этого метода или как на один из возможных видов его практического применения при данных обстоятельствах, если методолог есть практический учитель и этот образцовый урок взял из своей учительской практики. В этом смысле образцовые уроки в методиках полезны, так как они не только представляют подробную разработку метода, но и изображают самый метод в действии, в применении, хотя бы идеальном и с воображаемыми детьми. Только та масса этих образцовых уроков, которыми бывают обыкновенно переполнены методики, становится совершенно лишней при изложенном взгляде.

III

Страна искусства в методе также ясна теперь. Метод, как чисто научный, теоретический продукт, есть всегда нечто общее, отвлеченное; обучение же есть конкретный факт: оно в том и состоит, что общие воспитательные средства, общий метод, выработанные теоретическим путем, исследованием известного предмета и свойств детской природы, применяются к развитию определенных детей. Без искусства, без преподавательского таланта удачное применение общего к частному невозможно. Удача применения метода зависит исключительно от учителя. От него требуются два условия: во-первых, чтобы он сам усвоил метод, применил его к себе. С успехом пользоваться известным средством можно только тогда, когда средство хорошо известно, когда употребляющее его лицо

NB *Общий дух, настроение и характер этой статьи адресованы учителям (да и преподавателям вузов), «обучающим детей с методикой в руках, по книжке». Кто не видел такой школы, где не учитель учит, а методика? К сожалению, до боли знакомая картина. Рабство учителя перед методикой, стремление к буквальному исполнению всех ее предписаний, иногда мелочных и ненужных, — вот в чем состоит основная проблема. Воспитание яркой творческой, гуманной личности учителя нового времени, который способен принять метод как частицу себя, своего характера, своих знаний, умений, своей человечности, способствующих осваиванию в Ребенке творческих сил, — эта проблема еще ждет своего решения...*

хотны, а учение в школе пойдет плохо. Один метод не может создать хорошего учения, нужно уметь пользоваться методом. Самая прекрасная вещь, дурно употребляемая, явится малополезной.

Усвоив метод, сделав его своим внутренним духовным достоянием, учитель должен иметь в виду второе требование от его преподавательского искусства, именно применение метода к данной группе детей, к известной школе. Дети бывают разные: одни знают больше, другие меньше, одни владеют по преимуществу таким кругом представлений, другие другим, одни живут при большой реке или у моря, другие в степи и т.д. Всех их учить одинаково, не видоизменяя метода, невозможно. С чего начать, на что обратить особенное внимание, как вести обучение — быстро или медленно? Все это обуславливается запасом знаний, развитием детей, принесенным в школу. Ко всему этому надо приладиться, все нужно изучить. Методика при таких обстоятельствах помочь не может, и учитель должен полагаться на свою собственную наблюдательность и находчивость. Чем он будет самостоятельнее и самодеятельнее, тем лучше.

Изучить метод как искусство, научиться применять его по книжкам, по методике нельзя. Для этого необходим живой обра-

звонно овладело этим средством. Как может учитель успешно прилагать метод, когда он не владеет методом, не вошел в его дух, в его характер, не знает, в чем сущность этого метода и что составляет второстепенную, дополнительную часть в нем, которую можно отбросить, не нарушая метода? Невозможно представить более сильного доказательства несостоятельности учителя, как его рабство перед методикой, буквальное исполнение всех ее предписаний! Это несомненный знак, что учитель совсем не владеет методом, что он шагу не может сделать без указки. В такой школе не учитель учит, а методика; учитель есть просто машина, которую заводит составитель методики. Школьный учитель, обучающий детей с методикой в руках, по книжке, — одно из самых резких антипедагогических явлений. Истинно хороший учитель, виртуоз-учитель — тот, кто сжился с методом, кто владеет им совершенно свободно, так что метод в его руках есть гибкое, послушное орудие, которое может, смотря по обстоятельствам, принимать различные формы, видоизменяться. Если этого нет, то методика и метод могут быть превос-

зец, искусный педагог-руководитель. Только видя, как опытный преподаватель переработал и усвоил метод, как он применяет его к данной группе детей, какое послушное орудие составляет метод в опытных руках, только видя все это, учитель может учиться методу как искусству. Дальнейшая же его практика в этом отношении — собственный опыт, собственное стремление специализировать метод, прилагать его и к себе, и к обучаемым детям. Книжки, методики в этом отношении малополезны.

Что важнее в методе — сторона научная или сторона искусства? Очевидно, «обе важнее». Метод и методика необходимы. Изучить основательно известную науку и ее методику — дело не особенно легкое; изучить особенности детской природы — также; умение создать из этих двух данных хороший и действительно новый метод предполагает большую или меньшую способность творчества. Все эти условия встречаются далеко не в каждом учителе вообще, а тем более в народном учителе. Поэтому отвергать толковую методику нет никаких достаточных резонов: это значит просто вредить успеху обучения. «Сила учителя — в его методе», — сказал Дистервег²⁰. «Учитель без метода то же, что композитор без генерал-баса, виртуоз без такта», — сказал Тило. «Метод при ведении школы есть только одно из многого», — говорит Магер. Если правда, что школа не может ждать спасения только от метода, то правда и то, что без метода не может быть этого спасения. Но, ценя метод, не нужно упускать из виду, что нельзя и успокоиться на одной методике. Учитель не может думать, что дело в шляпе, как скоро куплена хорошая методика, самая новейшая. Применение метода требует также творчества, но уже со стороны учителя, а не методолога, и без этого творчества при самой хорошей методике дело никогда не пойдет успешно. **Методу и личности учителя** мы даем одинаково важное значение.

Кто же виноват в настоящем положении дел, в отрицании значения теории и метода при обучении? Виноваты и методологи-теоретики, которые нередко наполняют свои методики массой правил и советов, впадая при этом в докучный педантизм и формализм, стремясь сочинять для учителей образцовые практические уроки и переходя таким образом из сферы науки в сферу искусства; виноваты и учителя-практики, нередко буквально следующие наставлениям методик, рабски относящиеся к ним, забывая при этом, что они должны самостоятельно переработать и усвоить метод и применить его к данным детям. *Methodensucht* и *Methodenwuth*²¹ (как говорят немцы), которые замечаются и у нас и нередко вырождаются в простую спекуляцию и шарлатанство, неизбежно влекут за собой отрицание теории и метода; к тому же результату приводят буквализм и рабство учителей перед методиками. Учителям не мешает помнить заповедь: «не сотвори себе кумира...» из методики.

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

(Отрывки)

...Нельзя выдумать средства более сильно возбуждающего умственную самостоятельность, как эвристическая форма обучения, ибо она как бы говорит ученику: мысли всегда на столько самостоятельны, на сколько можешь. Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия, по этой форме обучения ему каждое знание нужно брать, так сказать, с бою. Ученик, который не захотел бы делать умственных усилий, напряжений, который желал бы, чтобы каждое знание ему наперед разжевали и потом уже положили в голову, такой ученик не может учиться в той школе, в которой господствует эвристическая форма обучения. Эвристическая форма вносит в школу дух жизни, дух труда и деятельности. Бестолковое учение наизусть, усвоение сведений напрокат, одной памятью, зевание в классе, невнимательность при этой форме решительно невозможны, ибо сущность

В *Эвристические формы вносят в школу иной дух жизни, изменяют общение, интеллектуализируют его, создают атмосферу поиска, радости открытия, творчества. Здесь очень важно помочь самому учителю в его поиске, творчестве и мастерстве, привести его к осознанию того, что наука в школе — это самый надежный путь к непрерывному творческому развитию, ключ к новым педагогическим технологиям. Эвристика приводит к тому, что педагогическая наука воспринимается как созвучный времени язык общения, как метод, позволяющий обеспечивать синтез научного и духовного.*

ее заключается в том, чтобы школьники постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знания. Где же здесь место духу праздности, лености, бестолковщине, механичности и прочим злым духам школы?..

Эвристическая форма и наглядное элементарное обучение совершенно нераздельны. Одна без другого быть не должна. Наглядное элементарное обучение требует, чтобы каждая преподаваемая детям наука была разложена на свои самые последние и простые элементы, чтобы преподавание начиналось с этих элементов и чтобы оно было наглядно. В основе изучения каждой науки должно лежать изучение самими детьми отдельных чувственных предметов и явлений, так как каждая наука в своем историческом развитии всегда начинается с наблюдения частно-

стей, отдельных случаев и предметов. Итак, преподавание должно всегда начинаться с наглядного, с конкретного, с отдельных фактов, этого требует элементарное наглядное обучение. Как же оно должно идти далее, когда ребенок ознакомится с элементами? Сущность, цель каждой науки — общие законы и формулы, правила без исключений. Каким же образом сообщить учителю детям эти общие законы и формулы, просто передать их детям или как-либо еще? Вот здесь и вступает в свои права эвристическая форма обучения. Она говорит учителю: не сообщай детям общих понятий, общих правил, общих законов и формул догматически; заставляй их самих сравнивать предметы, находить между ними черты сходные и различные и на основании найденного сходства и различия группировать их в роды и виды, составлять о них понятия, определение; заставляй их самих наблюдать связь и отношения между предметами и замеченные постоянные отношения между ними выражать в общих формулах и законах. Сам же не сообщай им этих формул и законов, а только наблюдай за правильной выработкой их, руководи ими, чтобы они не сбились с прямого пути...

Таким образом, мы считаем возможным открытие научных истин самими детьми по двум причинам: 1) научные истины суть обобщения отдельных фактов. Но отдельные факты изучаются самими детьми в силу требования элементарного наглядного обучения; 2) чтобы вывести общий закон из отдельных случаев, нужно знать, на что нужно обратить внимание в отдельных явлениях, что в них главное и что не важное. Такое необходимое руководство при обобщении представляет детям учитель.

Тем, которые не убедятся вышеприведенными доводами и будут упорно стоять на том, что детям самим не по силам открывать научные истины, мы приведем еще следующее соображение: они (возражатели) согласятся, что каждая научная истина должна быть усвоена детьми основательно; а основательно усвоить истину невозможно без понимания, откуда возникла, явилась эта истина, формула, закон, как явилась, какие прямые пути ведут к ней, на каких данных она основывается и пр. Если же они считают детей способными к пониманию процесса открытия истины, формулы, закона, то мы не видим причин признать их неспособными к самостоятельному открытию истины, когда путь-дорога к нему указывается учителем, когда они «наводятся» на это открытие.

...Эвристическая форма обучения — самая трудная форма для учителя; она более чем какая-либо другая форма предъявляет ему требований. Плохой учитель, преподавая по этой форме, будет несравненно худшим учителем, чем усвоивший другую форму. У него в буквальном смысле слова ничего не выйдет. Он не сумеет вести дело эвристически; у него не будет и догматической формы, так как он будет стараться вести дело эвристически; у него будет бог знает что. Эвристическая форма обучения требует от

В *Здесь очень важно учитывать уровень профессиональной готовности учителя к работе в условиях развития и саморазвития и рассматривать при этом единство подготовки учителя к работе в условиях любых перемен и готовности как нравственной установки, которая достигается работой над собой.*

Умение соотнести себя с профессиональными эталонами, честно и беспристрастно посмотреть на себя глазами учеников, коллег и родителей, принять рефлексия как один из внутренних голосов, со звуком которых рождается совесть, привыкнуть к самооценке по высоким критериям — это трудный, но верный путь к саморазвитию и совершенствованию личности.

учителя, чтобы он вполне хорошо, вполне основательно знал свою науку, был бы мастером своего дела. Он не только должен вполне ясно и отчетливо понимать законы и формулы своей науки, но он еще должен быть отлично знаком с историей развития своей науки, т.е. должен отчетливо представлять себе, каким путем, через изучение каких фактов, через какой процесс умозаключений ум человеческий дошел до известной научной истины. Он должен знать все ошибочные предположения, которые были составлены для объяснения известных явлений, чтобы предохранить от них питомца. Итак, учитель, прежде всего, не только должен отлично понимать известную научную истину, формулу, закон, но и хорошо знать прямой путь, ведущий к открытию ее, равно как и все кривые; ибо в противном случае он не может быть хорошим руководителем своих питомцев в деле самостоятельного открытия и выработки ими знаний.

Но отлично знать свою науку — это еще только половина дела, половина требований к учителю при эвристической форме обучения, а пожалуй и меньше. Нужно еще уметь вести питомцев к самостоятельному открытию научных истин, что нелегко. Для этого нужно отлично знать умственное состояние своих питомцев; для этого неуклонно, каждую минуту нужно следить за изменением их мысли; для этого в каждую данную минуту нужно быть готовым явиться на помощь к питомцу, чтобы ум его не изнемогал в бесплодном напряжении, в бесплодной борьбе с непосильным препятствием; для этого нужно, чтобы помощь учителя не делала лишней работу ученика, не освобождала его от самостоятельного умственного напряжения, но только делала бы его плодотворным; для этого нужно вообще, чтобы учитель был только руководителем, наводителем, душой класса, но чтобы работал непременно сам класс; для этого нужно, словом, чтобы учитель был ангелом-хранителем ума ребенка и сохранял — и укреплял его на всех путях его. Дело высокое, дело святое, но дело трудное...

Чтобы эвристическая форма обучения принесла все свои надлежащие плоды, для этого нужно иметь в виду еще некоторые частнейшие правила: а) как скоро известная научная истина найдена, ее нужно сейчас же облекать в строгую и стройную формулу. В противном случае ученики будут понимать ее, будут в состоя-

нии указать путь к ее открытию, но не будут в состоянии выразить ее полно и вместе сжато, связно и определенно, вследствие чего они и не будут полными владетелями ее в каждый данный момент; б) не нужно быть педантом в проведении эвристической формы обучения, но нужно все, каждую мелочь, каждый пустяк, каждую третьестепенную вводную мысль непременно вывести, открыть. Не нужно бояться догматического метода. В разумной школьной практике догматизм и эвристика, наводящие вопросы и вопросы, исключительно направленные к исследованию благосостояния мозгов питомцев (испытательная катехизация), перемешиваются. Центр, главная форма обучения — эвристическая. Как скоро истина добыта, она сейчас же облекается в формулу и в этом виде догматически усваивается. Не мешает даже с более слабыми учениками ее прокатехизировать. Итак, эвристика, догматизм (в акроаматической форме), катехизация — все стоит в разумной школе в тесной, живой связи. Да и странно было бы, если бы учитель действительно все старался вывести эвристически, даже, например, название предмета урока. Гораздо естественнее и проще прямо сообщить об этом детям; в) не нужно добиваться от детей приблизительно такого ответа, который составил себе сам учитель. Нужно довольствоваться каждым ответом, если только он правилен; г) нужно всеми силами избегать уклонений от прямого пути в сторону пустого совопросничества и балагурства. Постоянно нужно иметь в виду главную цель урока; д) нужно заставлять работать всех учеников, весь класс, а не некоторых только и пр. ...

Выразим кратко все наше рассуждение в нескольких тезисах:

1. Эвристическая форма обучения есть такая, по которой научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя. Внешний вид этой формы в народной школе вопросо-ответный (эротематический). Вопросы — наводящие по преимуществу.

2. Эвристическая форма обучения, правильно поставленная, т.е. неразрывно связанная с элементарным наглядным обучением, вполне сообразна с детской природой, по силам детям и сообразна с природой предметов, преподаваемых в народной школе. Сведения она дает медленно, но зато основательно, так что в результате она ничего не проигрывает даже по отношению к количеству сведений.

3. Эвристическая форма обучения, по своему необыкновенно сильно возбуждающему и развивающему умственные силы влиянию, есть одно из главнейших средств, которыми располагает народная школа для выполнения своей миссии — просвещения народа.

Ввиду этих тезисов и принимая во внимание, что учительские семинарии имеют целью служить просвещению, а не затемнению народа, мы осмеливаемся выразить желание, чтобы в них (учительских семинариях) обучение искусству преподавать предметы по эвристической форме, обучение искусству «сократизи-

ровать» было поставлено одной из главнейших задач, чтобы это искусство «сократизирования» ценилось в них высоко. Нужно, чтобы из наших учительских семинарий выходили «совершенные сократики».

В Как точны и справедливы характеристики, которые дает Петр Федорович «злым духам школы»! И как же они живучи! В школе по-прежнему много бестолкового учения наизусть, усвоения сведений напрокат, одной памятью...

Эвристическая форма, как ее трактует П.Ф.Каптерев, — это во многом прообраз современной теории гуманно-личностного обучения: не сообщай готовых формул и законов, а только побуждай к их поиску, стимулируй интерес, помогай своим воспитанникам, чтобы они не сбились с прямого пути. Эвристическая форма обучения требует нового мышления, нового интегрированного знания, и она подвластна только истинным творцам и мастерам своего дела, о которых говорили в прежние времена: «Учитель от Бога».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

IV. Педагогический процесс как усовершенствование личности

Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием — действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны. В педагогических сочинениях много гово-

В Подчеркивая общечеловеческое значение педагогики в той длительной встрече поколений, которая называется воспитательно-образовательным процессом, П.Ф. Каптерев заражает читателя своим оптимизмом, верой в то, что каждое новое поколение должно стать творцом, создателем новой жизни, новых культурных ценностей. Поэтому его определение педагогического процесса построено на огромном уважении к личности. Только ей по силам принять его глубину, человечность, духовную высоту, чтобы сердцем принять педагогический процесс как всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития, раскрытия всех ее сущностных сил, сообразно высшему идеалу.

рится о развитии самостоятельности, причем необходимость забот о ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самостоятельность важна прежде всего не по ее приложимости в жизни, а потому, что она отвечает сущности педагогического процесса — творческому саморазвитию. Иным путем, помимо самостоятельности, человек и развиваться не может: такова его природа. Воспитание же и образование нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем при общей насильственности постановки воспитания все же идет речь о самостоятельности. Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен, и необходим, потому что это есть процесс саморазвития. В нем самостоятельность — неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самостоятельности —

это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое.

Всякому естественному, необходимому процессу, хотя бы и творческого характера, могут встречаться на пути трудности, отклоняющие его от прямой дороги, задерживающие его ход или чрезмерно ускоряющие его, дающие ему ненадлежащую форму, неправильный вид. Педагог и должен предупреждать все указанные укло-

В Так кто же он, современный учитель — ваятель или садовник, ремесленник или творец, художник или «служитель процесса саморазвития»?

Практика формирования и развития личности учителя в школе долгое время была ориентирована на становление учителя-мастера, учителя-профессионала, заранее искусственно отделяя его от учителя-творца. Анализ показывает, что учитель-мастер предпочитает чаще всего не рисковать, не импровизировать, полагаясь целиком на свой педагогический арсенал, свою годами отработанную практику. Вместе с ним в школе живет и учитель-творец. Он, как правило, молод, еще не мастер, но в постоянном поиске, в творческом полете, в увлекательных идеях и даже фантазиях. Его уроки всегда отличает радость творчества; они «заражают» своей новизной и личностным интересом. В них всегда ощущаешь развитие — развитие мысли, идеи, теории, чувства, т.е. развитие личности и постоянное восхождение. Такой учитель-творец непременно станет мастером, художником, садовником, истинным служителем всего доброго.

нения и возможные недочеты в процессе саморазвития. Он — служитель процесса саморазвития, пособляет полному и правильному его совершению и, кажется, больше ничего. Другими делами, по-видимому, он заниматься не может и не должен, иначе пойдет против природы процесса саморазвития; причем не следует думать, что служить правильному совершению процесса саморазвития — задача простая, легкая, не требующая больших хлопот; на самом деле эта задача и сложная, и трудная.

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

Если наблюдать развитие других, нечеловеческих организмов, то легко заметить, что они, ничем не отклоняемые от своего естественного пути, не вынуждаемые какими-либо могучими влияниями к извращениям своего настоящего типа и строения, вполне проявляют свою природу. То, что составляет их коренные, отличительные

свойства, в чем заключается сущность их бытия, то развивается вполне безотносительно к качеству свойств. Хорошее растет и крепнет вместе с дурным. Впрочем, это дурное часто дурно лишь по отношению к другим организмам, но не к данному: кровожадность волков и медведей — весьма дурное свойство с точки зрения интересов коров, лошадей и овец, но не представляется таковым для самих волков и медведей.

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

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

Найти человека, сложенного вполне пропорционально, у которого отдельные органы работали бы с одинаковой силой и энергией, невозможно. Где-нибудь, но непременно встретятся дисгармония, недочеты, значительная сила одного органа и слабость другого. Аполлона¹ Бельведерского и Венеру² Медицейскую ныне и днем с огнем не найдешь, да и в древности они встречались не часто.

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

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

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

ации) появляется тогда, когда они еще сохраняют детский характер и кости таза их еще недостаточно развиты. Известно, что время наступления половой зрелости у мальчиков и девочек и время брачного возраста разделены несколькими годами.

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

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

Где невозможно усовершенствование, там педагогу нечего и делать. В широком смысле слова усовершеншаемость и воспитание сопряжены, покрывают одно другое. Без усовершеншаемости педагогу не за что и зацепиться. Усовершенствование же имеет три направления: 1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона); 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона); 3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле).

NB *Самое трудное в школе — это работа с учителем, тонкая деликатная, профессионально организованная, ориентированная не на учителя вообще, а на каждого отдельного педагога с его индивидуальным внутренним миром. Опыт собственной деятельности в должности заместителя директора школы по науке показал, что умение найти подход к сердцу учителя, заставить звенеть нужную струну азарта, поиска, вдохновения непременно приведет к творческому саморазвитию, к потребности в самореализации, а затем — к созданию особой атмосферы искания в педагогическом коллективе.*

Сегодня школе нужны различные педагогические мастерские, дающие возможность превратить школьные МО в минилаборатории, интегрированные кафедры, творческие центры молодого учителя, межпредметные объединения, мастер-классы ведущих педагогов, психологов, философов и т.д.

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

Таким образом, оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу — усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее. Эта задача труднее помощи саморазвитию организма, потому что последняя требует лишь для своего выполнения знания свойств организма и хода его развития; первая же требует гораздо большего, именно сверх тех знаний, что и последняя, еще определения, во имя чего, по какому идеалу усовершенствовать личность. Как скоро возникает речь об усовершенствовании, непременно нужно иметь идеал, к осуществлению которого следует стремиться; иначе и усовершенствовать нельзя, потому что будет неизвестно, куда же идти. Воспитание явится тогда не только организической, необходимой, но и идеалосообразной деятельностью: оно будет включать в себя борьбу с недостатками и несовершенствами, усиление слабых ценных свойств и насаждение новых хороших качеств, формирование личности по известному образцу для достижения ею высшего совершенства. А такая деятельность — совершенно новая область по сравнению с помощью саморазвитию; она требует новых знаний и вообще придает воспитанию совершенно другой вид; она требует установки идеалов, а их обоснование и утверждение дело нелегкое. С требованием идеалосообразности воспитание вступает в совершенно новую сферу — общественную. До сих пор педагогический процесс стоял на личной почве, так как саморазвитие организма есть дело чисто личное. Но понятие усовершенствования личности, как и самой сущности воспитания, требует выхода из личной точки зрения, пополнения ее и как будто бы даже оставления прежней основы и замены ее другой, более широкой. Идеала усовершенствования в самой воспитываемой или саморазвивающейся личности, по-видимому, не оказывается, так

как в ней, напротив, есть недостатки, поэтому идеал, как нечто образцовое, более или менее совершенное, по-видимому, должен быть взят вне саморазвивающейся личности и внесен в нее. Идеал представляется до некоторой степени как нечто постороннее личности, хотя и указывает цель и образец усовершенствования ее. Так нов и оригинален элемент идеалосообразности. Откуда же взять идеал? Очевидно, его могут дать или отдельные личности, или собрания личностей, и притом имея в виду интересы и благо других людей, а не только воспитываемой личности.

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

Таким образом, мы получаем две существенные черты педагогического процесса: саморазвитие, организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу. Эти две черты находятся в тесной связи между собой и сливаются, собственно, в один поток развития личности. Помощь саморазвитию организма воспитание должно оказывать не случайную, отрывочную, по временам и обстоятельствам, но постоянную, систематическую, продуманную. Точно так же заботы об усовершенствовании личности не должны касаться одной какой-либо стороны, а обнимать всего человека.

Усовершенствование личности может быть только в мере ее сил. Природные свойства людей различны; мера усовершенствования заключена в каждом человеке. Нельзя усовершенствованием сделать всех людей одинаковыми, привести их к одной и той же ступени развития и совершенства. Бесконечное разнообразие природных свойств указывает на бесконечное разнообразие приемов и результатов воспитания при одной общей цели и тех же главных задачах. Поэтому усовершенствование личности как характерную черту педагогического процесса не следует смешивать с такими определениями цели воспитания, по которым оно ставит своей задачей сделать человека совершенным, имея образец совершенства в Отце Небесном. Подобные задачи недостижимы, и о них вполне бесполезно го-

ворить. Не совершенство человека, а усовершенствование личности в мере ее сил — вот в чем состоит характерная черта педагогического процесса, причем в случае самого блестящего выполнения этой задачи воспитываемая личность все же останется иногда весьма несовершенной, а всегда более или менее несовершенной. Совершенства, во всяком случае, не получится никогда.

Когда педагогический процесс понимается как усовершенствование сил, органов и деятельностей — словом, всей личности, тогда необходимо дать себе ясный отчет о возможности усовершенствования, его фактической действительности и пределах.

Достижимы ли цели, поставленные педагогическому процессу? Может быть, они логически вытекают из современного состояния человеческой природы; может быть, педагогический процесс, исследуемый теоретически, нельзя иначе понять, как процесс усовершенствования личности; но при всем том, может быть, поставленные цели на практике недостижимы совсем или в большей части. Тогда нечего о них много и говорить, так как педагогика не есть что-либо подобное чистой математике, могущей развиваться вне жизненных практических соображений.

Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности. Что касается возможности и действительности осуществления первой цели, точнее, согласно вышесказанному, отрицательной и положительной помощи саморазвитию, что составляет первые ступени усовершенствования личности, то в этом едва ли кто будет сомневаться: саморазвитие, несомненно, совершается; оно может встречать разнообразные препятствия, устранение которых, как и вообще уравнивание пути саморазвития, помощь ему, не только желательны, но и вполне возможны, находятся во власти человека. Например, украинский философ-педагог Сковорода¹, утверждавший, что сущность воспитания заключается в естественном саморазвитии организма, в то же время допускал помощь со стороны педагога этому саморазвитию. «От природы, яко матери, легесенько спееет наука собою. Сия есть всенародная учительница и единая. Сокола вскоре научишь летать, но не черепаху. Орла во мгновение научишь взирать на солнце и забавляться, но не сову... Всякое дело спееет, аще она путеводствует. Не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будь то дорогу ей очищай, во истину сама оно чисто и удачно совершит. Клубок сам собою поточится (покатится) с горы: отними только ему препятствующий претыкания камень. Не учи его катиться, а только помогай»*. Можно возбуждать вопрос о ближайшем определении смысла саморазвития, что оно заключается лишь в материальном, а не фор-

* Соч. Г.С.Сковороды, собранные и отредактированные проф. Багалеем. Юбил. изд. (1795—1894), т. 7. (сб. Харьк. ист.-фил. общества). Харьков, 1894, с. 222.

мальном саморазвитии; но в том ли или в другом виде саморазвитие признается, и помощь ему допускается. Конечно, не все препятствия к правильному саморазвитию организма возможно бывает устранить: неблагоприятные свойства почвы и климата, крупные недостатки в государственно-общественном складе, бедность, невежество, предрассудки, дурное влияние окружающего общества — такие могучие препятствия, с которыми справиться нелегко; но, во всяком случае, систематическая помощь саморазвитию может быть оказана, и отрицательная и положительная, как, например, устранение неблагоприятных гигиенических условий и создание благоприятных, устранение дурного товарищества и подыскание хорошего, укрепление слабой памяти, развитие соответствующими упражнениями сообразительности, воли и т.п.

Серьезные сомнения могут быть предъявлены лишь относительно возможности осуществления второго свойства воспитания — всестороннего усовершенствования личности, понимаемого в тесном смысле как искоренение дурных свойств и насаждение новых, хороших. Достижима ли эта цель?

Прежде всего, нужно совсем оставить мысль, в прежнее время очень распространенную, о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразно поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество, создать новую породу отцов и матерей, с новыми свойствами. Лейбниц говорил: «Отдайте мне воспитание и, прежде чем пройдет одно столетие, я изменю лицо Европы». По мнению Локка, «из ста человек более девяноста хороши или дурны, полезны или вредны обществу вследствие воспитания, которое они получили, и именно от воспитания зависит большое различие, замечаемое между ними». Гельвеций утверждал, что «все люди рождаются одинаковыми, с равными способностями и что единственно воспитание есть причина различий». Подобных взглядов держались многие древние и новые писатели о воспитании. Но такие взгляды вполне ошибочны; ничего подобного сделать нельзя; в основе таких взглядов лежала весьма неудовлетворительная психология и очень несовершенное понятие о человеческом организме.

Предполагали, что в природе человеческой нет ничего твердого и определенного, что из человека можно лепить все что угодно, что человек совсем подчиняется действующим на него влияниям и бывает таким, каковы эти влияния, образуется соответственно их характеру и свойствам. Подобные предположения совершенно ошибочны: дети суть саморазвивающиеся организмы, следующие в процессе саморазвития органическим законам. Прежде всего и больше всего человек есть то, что получается от процесса саморазвития. Далее, частная природа отдельных человеческих организмов определяется частной наследственностью, свойственной каждому человеку. Наряду с общечеловеческой природой у каждого есть еще наследственная природа, полученная от своих ближайших и отдаленных родичей и предков. Этой

наследственной природой люди наиболее отличаются один от другого.

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

Во всяком случае, воспитание есть сила, довольно глубоко действующая на физику и психику человека. Воспитание имеет дело с возрастами, наиболее поддающимися влиянию, наиболее легко заражаемыми. Это время стройки организма, развития, когда всякие влияния глубоко западают и оказывают продолжительное и сильное действие. Известно, что на дитя может сильно повлиять даже отдельное и случайное впечатление, которое не вытравить из детской души никакими средствами. А что сказать про систематическое воздействие в течение нескольких лет? Неужели столь продолжительное подчинение личности влиянию, последовательно направляемому, не может искоренить недостатка или привить новое ценное свойство? Между тем воспитание простирает свое влияние не только на целые годы, но и на целые периоды жизни человека, на целые возрасты: младенчество, детство, отрочество, юность. За такой длительный период воздействия обдуманное систематическое воспитание неужели не может сделать ничего серьезного для усовершенствования личности? Этого невозможно допустить. Воспитательные возрасты мягки и восприимчивы, а строго систематическая деятельность — великая сила. Воспитательные учреждения, школы суть как бы кухни души: в них заготавливается, сортируется и варится духовная пища. Если знать законы развития человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу, которая нужна данному организму, предлагать в надлежащем количестве, правильной смене и с надлежащей приправой. Все это весьма важно. Поэтому обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей, в том числе воли, характера, сердца. О таком влиянии воспитания и свидетельствует опыт, свидетельствуют ежедневные наблюдения. Конечно, нередки примеры полной неуспешности, по-видимому, самого тщательного воспитания; но из сказанного видно, что воспитание — дело весьма сложное, которое может не удасться при значительных хлопотах.

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

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

То же самое следует сказать и о насаждении новых похвальных качеств: в одном поколении насаждение их дается с трудом, но совсем иное дело целый ряд поколений. В этом отношении мы имеем опыт, произведенный историей с целым человечеством: есть ли в роде человеческом такие свойства, которых прежде не было, которыми не владел первобытный человек? Такие свойства есть, именно: милосердие к врагу, справедливость, способность отвлеченного научного мышления, творчества, сдержанность в поведении.

NB Опыт, произведенный историей с целыми поколениями, показывает, что под влиянием гуманного и системного воспитания можно вырабатывать в себе новые свойства или избавляться от недостатков, невзирая на то, что «гони природу в дверь — она влетит в окно». Однако сегодня мы рискуем потерять многое из того, что наживалось, создавалось культурой многих поколений, а именно: милосердие, благородство, бескорыстие, патриотизм...

Этих свойств у первобытного человека, насколько мы его знаем, и в помине не было: все это свойства, созданные культурой, закрепившиеся повторением под влиянием изменившихся условий жизни и, наконец, сделавшиеся в некоторой мере наследственными*.

Самое лучшее и самое сильное доказательство влияния педагогического процесса на усовершенствование личности в смысле насаждения новых свойств и искоренения недостатков есть влияние культуры на изменение человеческой природы. Воспитание есть деятельность культурная и возникло с первыми проблесками культуры; воспитание и культура действовали на человека постоянно совместно, и воспитательное влияние есть

частичное культурное влияние. Кто не допускает, чтобы культура в целом дала человеку какие-либо новые свойства, которых прежде у него не было, и уничтожила или ослабила какие-либо присущие ему недостатки, того невозможно убедить никакими доводами во влиянии одного вида культурной деятельности, воспитания на усовершенствование человеческой личности; кто же допускает влияние культуры в целом на человеческую природу, тот допустит и влияние педагогического процесса на усовершенствование личности.

Точно определить, до какого предела может простирается влияние воспитания и культуры на усовершенствование человеческой личности, в настоящее время невозможно за недостатком знаний даже по некоторым капитальным вопросам. Громадное большинство смотрит на старость с ее своеобразным перерождением и ослаблением органов как на естественное явление, неизбежное, физиологическое; а некоторые, как, например, Мечников⁴, полагают, что современная болезненная старость есть явление патологическое, а не физиологическое, что нынешнее состояние старческого возраста может быть существенно изменено и улучшено, болезненные явления нынешней старости могут быть устранены. Точно так же страх смерти считается естественным явлением, а между тем и это естественное, по-видимому, чувство может быть, по мнению некоторых, устранено и заменено ему противоположным — естественным желанием смерти**.

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

** См.: Мечников И. Названное выше сочинение, гл. X и XI.

В П.Ф. Каптерев рассматривает педагогику как «приготовительницу лучшего будущего», смотрящую постоянно вперед, в будущее, но при этом ни на один момент не теряющую из вида настоящего.

Обратившись к вопросу, поставленному автором более ста лет назад: «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» — приходится признать, что основательного ответа на этот вопрос нет до сих пор. Но чем прекрасна и удивительна жизнь: пока есть Ребенок, существует и развивается вместе с ним и педагогика. Каждое поколение принимает по-своему ее ритм, ее силу, ее дыхание.

«Что для меня педагогика? — пишет в своей творческой работе студентка Ирина М. — Что есть предмет педагогики? Ведь это же люди, живые люди! Все люди настолько разные, что не может существовать никаких догм. Для меня педагогика — это общение с детьми и не просто общение, а стремление привести что-то в их души, может быть, частичку себя». Вот ответ, который дает нам день сегодняшний. И поиск продолжается...

По самой своей сущности педагогика не может примкнуть к таким направлениям мысли, согласно которым человеческий организм представляется неизменным испокон веку, вечно тем же или только способным к ухудшению в силу греха, вредного действия культуры и т.п.; педагогика — естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основания рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причем культура понимается в своей сущности как добро, а не зло; педагогический процесс имеет своей целью создание идеального человека и человечества, и вся педагогика может быть рассматриваемая с известной точки зрения, как приготовительница лучшего будущего, смотрящая постоянно вперед, в будущее, хотя при этом никогда, ни на один момент не теряющая из виду настоящего, которое по естественному порядку служит опорой и основанием будущего.

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

Гармония развития может быть понимаема в смысле равного развития всех сил духа и тела. Осуществление такой гармонии невозможно, так как у людей

размер телесных и духовных сил неодинаков. Различные телесные органы по силе обыкновенно не равны один другому; энергия духовных процессов также неодинакова; наконец, силы телесные не равны силам духовным. Из такого природного неравенства сделать равное невозможно. Как ни уравнивай, все выйдет неравное, да и стремиться к уравниванию опасно, так как этим легко нанести существенный вред талантливости и гениальности. Последние суть не что иное, как преобладающее развитие каких-либо отдельных свойств, следовательно, односторонности и неравенства. Равенство

В Увлеченные процессом «чистого» обучения, мы забываем о том, что развитие только умственных способностей не может быть оторвано от целого развития личности. Как показывает опыт, выделение умственного развития, сосредоточение всего внимания на интеллекте влечет за собой небрежное отношение к нравственности, к воспитанию. Это ведет к недооценке эмоционально-духовного развития, к ослаблению самой интеллектуальной жизни и преобладанию процессов усвоения за счет творчества. По признанию самих ребят процесс обучения поглощает столько сил, что отодвигает, обессиливает творческие порывы, нивелирует личность, подчиняя ее шаблону. Мы активнее должны прийти к умению интегрировать и синтезировать, чтобы научиться воспитывать человека цельного, не нарушать при этом системности и целостности содержания образования.

много трудностей и спорных вопросов. Чаще всего желаемая гармония устанавливается с помощью нравственного элемента: он делает музыку, т.е. задает тон всему развитию, все объединяет. Высшая цель воспитания указывается в воспитании нравственном, в воспитании нравственного характера, все же прочее должно подчиняться этой наивысшей цели.

Цени высоко нравственность для развития жизни, мы тем не менее не можем не признать подобного взгляда на воспитание узким. Нравственные отношения очень важны; но в человеке есть еще телесные силы и телесные потребности, умственные процессы, эстетическая потребность. В каком отношении все эти интересы и потребности должны находиться к нравственным? В какой мере зависеть от них, подчиняться им? Легко с рассматриваемой

сил и энергии органов чуждо нашей природе: мы по самой натуре — существа неравные, и уравнивать наши свойства, слабые вытянуть, а сильные подрезать, решительно невозможно; подрезывание сильных свойств и нежелательно. Пожалуй, может случиться, что сильные кое-как подрежешь, а слабых не вытянешь и останешься с одними слабыми. Очевидно, гармония развития может быть понимаема лишь в смысле не равного развития сил, а объединенного, связанного развития, представляющего нечто целое при неравенстве сил, в котором одно — главное, а другое — второстепенное и подчиненное, одно — сильное, другое — слабое, но все соединенное, связанное, прилаженное одно к другому, — словом, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время все вместе есть гармоническое.

При таком гармоническом развитии необходимо определить наперед, какие стороны и свойства в человеке главные и какие второстепенные, что в человеке должно задавать тон, на котором должна основываться гармония, и что должно составить лишь дополнительные аккорды. Другими словами, нужно определить, в каком соотношении должны быть развиты телесные и духовные силы человека и в какой пропорции отдельные физические органы и духовные процессы. Нужно заметить, что в таком исследовании встретится

В период господствования в наших школах авторитарно-императивного подхода к образовательному процессу мы незаметно потеряли высокую духовную устремленность, философскую основу всего педагогического процесса, которая во все времена служила мостиком между наукой и культурой. Сегодня особенно важно осмысление проблем современной педагогики с ее философских высот, так как философская образовательная парадигма открывает иные горизонты мира, человеческого развития и образования, соответствующие новой исторической эпохе. В качестве общей методологической дисциплины философия выполняет по отношению к педагогике важную функцию объединения всех ее понятий и категорий на глубинной, фундаментальной основе. Вот почему «педагог обречен быть философом, иначе он будет не мастером, а вечным подмастерьем». Философия помогает осознать, что педагогику не проходят в вузе, ею живут, и тогда она прорастает в сердце учителя-творца, формируя свой индивидуальный мир педагогики, в котором есть место и поэзии, и романтике, и поиску, и творчеству, и тем невероятным трудностям, имя которым жизнь.

точки зрения умалить значение интересов, не имеющих прямого нравственного характера, принизить их и таким образом придать односторонность всему развитию организма. Так часто и бывало; нередко говаривали: был бы человек нравственно хороши, а познания, умственное развитие, эстетика, физическая ловкость — все это пустяки. Такое развитие организма нельзя признать ни достаточно широким, ни достаточно правильным.

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

Из определения цели воспитания как гармонического развития мы можем извлечь лишь один результат: педагогический процесс должен быть связным, объединенным. Борьба с недостатками и насаждение похвальных качеств должны совершаться в свете известного идеала; при заботах о всестороннем развитии и усовершенствовании личности стороны более важные должны и внимания при-

влекать больше, а менее важные — меньше.

При изложенном понимании задач воспитания основные его элементы — саморазвитие и усовершенствование по идеалу — мо-

гут показаться несогласными между собой. Саморазвитие — это нечто свое, личное, свободное, а усовершенствование — что-то чужое, внешнее, принудительное. Не противоречат ли эти два начала одно другому?

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

Далее, усовершенствование личности, в частности борьбу с недостатками, не нужно представлять себе в виде физической борьбы и физического уничтожения, что тут что-то вырывают, выдергивают, топчут, режут, — словом, производят какое-то насилие над личностью; дело здесь происходит иначе. Духовный недостаток можно искоренять лишь его неупражнением при одновременном упражнении хороших свойств. Запретить проявляться недостатку нельзя: он есть свойство организма, а потому будет проявляться; как-нибудь сразу его уничтожить тоже нельзя: нет к тому никаких средств. Поэтому ничего более не остается, как постепенно ослаблять его и таким путем мало-помалу приводить его к уничтожению. Как ослаблять недостаток? Для этого есть только одно средство — не упражнять недостаток, так устроить всю обстановку личности, чтобы недостатку не было практики, чтобы в нем не было нужды, чтобы он не вызывался к деятельности. Наоборот, нужно постоянно возбуждать, развивать и укреплять хорошие свойства и их силой заглушать недостаток. Нужно искоренять недостаток измором, а воспитываемой личности разъярять его вред, нецелесообразность, внушать необходимость сдерживания при случайном возбуждении недостатка к деятельности, при возникновении порочного желания. Сдерживание вообще есть одно из необходимых свойств саморазвития организма.

Таким образом, в усовершенствовании личности не окажется противоречия саморазвитию организма: усовершенствование будет продолжением и завершением саморазвития, а борьба с недостатками явится лишь направлением в процессе саморазвития. Воспитываемая личность будет представлять собой совершенно однородное явление саморазвивающегося организма или без помощи со стороны, или же с помощью. Но в последнем случае это будет все же саморазвитие, а не что-либо другое, не какое-либо иное явление совершенно особенного класса; усовершенствования

ние будет доставлением личности того, что ей нужно, что составляет ее потребность, но чего у нее нет; одна часть свойств личности (хорошие свойства) будет развиваться и крепнуть за счет другой части свойств (дурных). Конечно, нужно признать, что всякого рода принудительные образовательные системы возникают также из стремления усовершенствовать воспитываемых, но это стремление понимается чрезвычайно узко и неправильно. Нельзя усовершенствовать, подавляя саморазвитие — основу и сущность всего воспитания; нельзя вырастить на дереве хорошие плоды, засушив и заморозив его корень. Корень, основа усовершенствования личности, есть саморазвитие организма, к нему должно быть привязываемо все в воспитании. Усовершенствование есть работа для личности, для ее блага, работа на основании ее свойств и в меру ее сил, а не стремление превратить личность во что угодно, не воздушное построение, не желающее знать личности, считаться с ее свойствами и подходящее к ней с наперед составленными шаблонами и схемами, чтобы наложить на нее какую-то уже давным-давно заготовленную печать. Самое понятие о совершенно идеальном человеке и деятеле может получиться лишь при внимательном рассматривании и изучении свойств человеческой природы, того, что она может и чего не может, в чем состоят ее главнейшие стремления. Основой идеала все же остается человеческая природа, хотя и рассматриваемая в связи с обществом.

ВВ *Каждый из нас знает ощущение педагогического процесса, его трудно выразить словами, но его не спутаешь ни с каким другим ощущением, оно уникально. Я захожу в педагогический процесс смело, ярко, стараясь сразу притянуть к себе внимание, дорожу каждой минутой. А иногда, наоборот, захожу тихо-тихо, задушевно, стараясь пробудить интерес к какой-либо личностно важной проблеме. С душевным трепетом жду первых минут общения с детьми, тщательно готовлюсь, настраиваюсь, режиссирую весь урок или лекцию, кратко выделяю опорные точки, выстраиваю логику, оставляя место импровизации, и медленно погружаюсь в диалог.*

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

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

Главное чутко уловить, насколько активен наш диалог — диалог не только слов, но сердец, мыслей, откровений, волнует ли ребят проблема, сумело ли мое слово разбудить их мысль. Идем с ребятами вперед, останавливаемся, оглядываемся назад, передаем друг другу инициативу, и наступает момент истины, озарения — вот оно, открытие! Новая формула, новое понятие, новое знание или новое неизведанное ранее чувство. Вот она, сила педагогического процесса, то, ради чего ты не идешь проторенной дорогой, а ищешь свой путь. Это твой поиск сливается с поиском твоих ребят, это твоё знание обретает жизнь в их умах и сердцах, это твои чувства разбудили их интерес.

государственного быта, без нравственности, — что такое личность? А между тем все перечисленные явления возможны только в обществе. Если общественность справедливо до известной степени рассматривать как развитие индивидуальностей, столкновение, связь и отношения отдельных личностей, если в известной мере справедливо, что все их отношения суть отношения единиц и все общественные отношения суть сложение и сочетание интересов отдельных лиц и групп личностей, то точно так же справедливо до известной степени обратное утверждение, что личность есть создание общества, что добрая половина личности состоит из общественных продуктов. Общественность не есть что-либо чуждое человеку, а есть сам человек, сама личность. Даже отделяясь от людей, уединяясь, человек постоянно думает и мечтает о людях, вспоминает былое, создает в своем уме лучшее будущее с другими людьми. Физически человек может отделиться от других людей, но уединиться от них духовно не может: он

умственно живет постоянно в обществе. Общество — это часть его самого: в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него. Таким образом, индивидуальный и социальный элементы педагогического процесса, несомненно, различны; но столь же несомненно, что они не противоречат один другому, а дополняются взаимно, причем ни один из этих элементов не может быть усвоен из педагогического процесса, а вместе взятые они составляют одно органическое и гармоническое целое.

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

VI. Автономность педагогического процесса

Педагогический процесс есть процесс сложный: в нем много различных элементов, оказывающих неодинаковое влияние на развитие личности. Естественно поэтому, что в педагогическом процессе есть сторона необходимая, вынудительная и есть сторона свободная. Необходимая — это действие внешней природы, народности с ее различными проявлениями, антропологических естественных основ, на которых держится все воспитание. Избежать действия этих элементов никто не мог; как скоро совершается педагогический процесс, он необходимо совершается деятельностью означенных элементов и сам состоит в значительной степени во взаимных отношениях этих элементов и в развитии их.

Но кроме этой необходимой стороны в педагогическом процессе есть еще сторона свободная, заключающаяся в сознательном воздействии старшего поколения на младшее, которое может быть таким и иным. Как скоро деятельность изменяется согласно желанию и преследуемой цели, она свободна. В чем, собственно, заключается свобода педагогического процесса?

NB Многие педагоги склонны вычеркнуть все, что было присуще школе в советский период. Однако мудрые, опытные учителя и творческая молодежь находят уникальные возможности взять с собой в будущее самое важное и ценное из истории нашей школы, помня о главном — не нарушить связь времен.

Опыт всегда дает богатую пищу для ума, независимо от того, положительный он или отрицательный. Главное, чтобы в школе не было только белого или только черного. Пусть у каждой школы будет свое лицо — радостное или озабоченное, лукавое или сосредоточенное, звонко-лучистое или строгое, но только не унылое, буднично-серое. Пусть школа будет открытой детству, радости, многоцветью жизни!

Некоторые полагают ее в выборе предметов и методов обучения. Школа, построенная на принципе свободы, будет всесторонней и самой разнообразной сознательной деятельностью одного человека с целью передачи знаний другому, не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется. Школа предоставит образовываемому полную свободу воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет. Школа не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическом воззрении, не на убеждении и необходимости таких-то и таких-то наук, а на одной возможности, т.е. на знаниях учителей и опыте. «Единственный ме-

тод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода»*.

Такой взгляд весьма узок и неправилен. Предполагается, что мы не знаем, чему и как учить детей, что будто бы педагогика не разрешила еще этих вопросов даже по отношению к элементарной школе и мы должны идти в данном случае чисто эмпирическим и даже экспериментальным путем. Такое предположение несправедливо: мы знаем, чему и как нужно учить детей. Чему учить? Родному языку, счету, природоведению, обществоведению, правилам нравственности. Помимо этих знаний и учить нечему, а без этих знаний обойтись нельзя. Вопрос не в том, чему учить, — это известно, а в том, в каких размерах учить, чему больше, чему меньше и в какой последовательности поставить учебные предметы. Точно так же известно, как учить: элементарная методика развития весьма достаточно, методы выяснены и оценены; выбирай любой. Конечно, навязывать какой-либо один как единственно правильный и для всех обязательный нельзя. Вообще же свобода педагогического процесса не может заключаться в отрешении современного воспитания от его исторических основ, от всего того, что человечество раньше большим трудом и опытом выработало для лучшего развития личности. Нет никаких оснований настоящему времени отказываться от культурных приобретений прежних времен по части педагогического процесса. Если отказываться от этой

В Читая эти строки, мыслью невольно возвращаемся к началу перестройки, к тому времени, когда первый съезд учителей в 1988 г. заявил о реформе образования. Глотком свежего воздуха так и осталось ощущение того времени. Радостно и легко открылось сердце учителя возможности добрых перемен. Пьянящее слово «свобода» окрыляло, вселяло надежду на то, что центром вселенной станет, наконец, конкретный Ребенок, а уважение, доверие, гуманность и доброта будут определять суть и атмосферу педагогического процесса.

Дальше красивых лозунгов уйти не довелось.

части культурного наследия и все дело начинать сызнова, то, логически поступая, следует отказаться и от культуры вообще и начать жить сначала, как будто человечество с началом XX в. только что появилось на божий свет. Но какая же от этого будет польза и кому? Какой-нибудь теоретик может признать такое положение превосходным, но собственно толку, смысла в нем очень мало. Не только отдельный человек представляет собой ряд степеней органического развития, но и развитие всего человечества имеет такой же естественно необходимый, органический характер. Следовательно, отбросить все добытое в области педагогики в прежнее время и начать жить сначала — неразумно. Следует критически относиться к прошлому, переоценивать его результаты, с выбором применять их к настоящему; но отбрасывать все более ран-

* Теория Л.Н.Толстого. См. более подробное ее изложение и критику в нашей статье в «Педагогическом сборнике» за 1888 г., № 9.

Учитель оказался не готов к столь резким переменам, не сумел принять новую парадигму образования как личностно значимую для себя ценность, а предложенная реформа не имела должного научно-методического обеспечения. И здесь нет нужды искать виноватых — то ли наука опоздала, не успела действительно включиться в процесс практических преобразований, то ли время сыграло с нами такую злую шутку. Кто поверил, тот ищет до сих пор, а кто не поверил, так и работает по старинке.

ние приобретения целиком нет достаточных оснований.

Практический вывод из рассмотренного взгляда на свободу педагогического процесса будет заключаться в необходимости устранить принудительность образования, царящую почти всюду. Чем скуднее, элементарнее образование, тем оно более однообразно. Каждому человеку, жаждущему образования, необходимо овладеть разными начатками, т.е. выучиться читать, писать, считать, элементам природоведения и обществоведения. Поэтому всего легче определить состав элементарного курса. Но далее постановка образования значительно затрудняется: один охотно занимается одним предметом, другой — другим. Общее развитие и образование

может быть приобретено самыми различными путями, причем вынужденно проходить именно такой-то курс стесняет личность, противоречит ее естественным склонностям и вместе притупляет ее. Очевидно, свобода образования требует множественности параллельных учебных курсов, чтобы главнейшие особенности умственного склада учащихся могли находить в них себе удовлетворение. Между тем в этом отношении дело поставлено очень плохо.

В большинстве образованных стран есть два-три типа школ. При этом типы считаются неравноценными и права оканчивающих курс в разных общеобразовательных школах неодинаковы: в одних больше, в других меньше. Словом, педагогическое убожество неимоверное и крайне грустное; давние школьные предания о преимуществах классической системы образования и теперь еще господствуют в большинстве стран; самые простые педагогические соображения, противоречащие школьной рутине, усваиваются с крайним трудом даже и педагогами. Очевидно, школы должны предлагать учащимся многочисленные и разнообразные сочетания учебных предметов, чтобы каждый мог образоваться без нарушения существенных требований своей личной природы, причем права всех этих разнообразно образующихся людей должны быть одинаковыми, так как все они, хотя и различными путями, получают одно и то же, т.е. общее образование и развитие.

Самое большее, что можно сделать в рассматриваемом отношении, это так устроить школы, чтобы они были в состоянии предлагать каждому все, что только можно пожелать по части образования. В настоящее время школы говорят учащимся: непременно учись тому-то и тому-то. Но можно представить себе положение учащихся и школ в совершенно другом виде; учащиеся приходят в школу и заявляют, что они хотят учиться тому-то и тому-то, а шко-

лы удовлетворяют их желания. Вот тогда обучение будет вполне свободным. Препятствия к осуществлению такого порядка могут заключаться в следующем: может быть, желания учащихся будут слишком разнообразны и удовлетворить их окажется невозможным, если бы школа и была целиком университетом. Этого бояться нечего: желания будут повторяться. В Англии есть такие школы, и они не встречают особенных трудностей в данном отношении.

Единственное ограничение в выборе предметов состоит в подобных школах в праве директора налагать запрещение на такие родительские фантазии, которые несовместимы с воспитанием, достойным этого имени. Тем не менее остается факт, что каждый отец с согласия директора может составить для своего сына программу учебного курса и следить за ее применением. Справедливость требует прибавить, что подобных школ с указанной организацией немного*; но нужно иметь в виду и то, что умственные потребности все равно, что и физические, существенно одинаковы, а видоизменения также часто повторяются. Учащиеся будут требовать не столько новых предметов, сколько новых сочетаний предметов, уже известных, так что школы могут обходиться наличными силами, за исключением редких случаев. Позволим такое прозаическое сравнение: устройте ресторан и предоставьте каждому требовать из кушанья и напитков все что угодно. Спустя некоторое время легко будет убедиться, что требования повторяются, что они распадаются на известные разряды, а необычайные требования встречаются очень редко. То же будет и по отношению к духовному питанию.

Могут ли дети разумно выбирать предметы изучения? Конечно, такой выбор нельзя иначе допускать, как лишь в известном возрасте, при условии, что он может быть вполне сознательным и притом после обстоятельного совета с родителями и школьными педагогами, которые на основании своих наблюдений могут дать весьма ценные указания.

В виде перехода к такому свободному образованию от принудительного нужно желать введения в каждой школе преподавания некоторого числа необязательных предметов, которые учащиеся могли бы избирать для занятий по своему желанию.

Некоторые полагают, что свобода педагогического процесса нарушается воспитательным воздействием старшего поколения на младшее. Ради сохранения этой свободы все воспитательные задачи должны быть устранены из школы и образования, потому что воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам непродуктивно, незаконно и невозможно; прав на воспитание, прав одного человека или небольшого собрания людей делать из других таких, каких хочется, не существует. Воспитание есть насилие, есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму: его основание есть произвол. Только

* Леклерк¹. Воспитание и общество в Англии. Пер. Шишмаревой. СПб., 1889, с. 101—103, 154.

образование может быть свободным и разумным. Цель свободной школы и образования — одна наука, а не результаты влияния науки на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствия, производимые наукой, а, передавая ее, предоставлять полную свободу ее применения. Наука же сама никакого воспитательного элемента не имеет. Школа не должна и не имеет права награждать и наказывать: лучшая позиция и администрация школы состоят в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется.

Если не допускать теории, принятой за основу изложенного рассуждения автором его, Толстым, о совершенстве детской природы и испорченности взрослых, теории неудобоприемлемой во многих отношениях*, то трудно согласиться с приведенными соображениями о необходимости воздвигнуть средостение между взрослыми и детьми. Преградить доступ воспитательным влияниям отцов на детей решительно невозможно, как бы ни старался даже сам отец воздержаться от всякого влияния на детей. Ведь взрослые, формирующие личность дитяти по своим взглядам, имеют известные убеждения, в истине и святости которых они уверены. Как же они должны отнестись к воспитанию дитяти? Убеждения говорят им, что они должны бороться с такими-то детскими недостатками, что это плевел, который так или иначе должен быть исторгнут и устранен. Неужели они должны подавить в себе это убеждение и предоставить плевелу цвести? В таком случае положение их было бы совершенно неестественное, и они должны были бы насиловать свою личность для избежания предполагаемой опасности угнетения детской личности и нарушения ее свободы. Старшему поколению тогда следует прямо и решительно отказаться от воспитания как усовершенствования детской личности и остаться лишь при воспитании как процессе саморазвития организма. Но выше было доказано, что невозможно ограничиться таким пониманием педагогического процесса.

Притом следует вообще заметить, что насколько убеждения срослись с воспитанием, сделались нераздельной частью его существа, настолько неизбежно будет заражение воспитываемого взглядами воспитателя. Никто, конечно, не вправе требовать от воспитателя, чтобы он, приближаясь к воспитываемому, отбросил свои убеждения или переменял их и явился другим, — это требование неисполнимое и бессмысленное. Следовательно, воспитатель неизбежно будет заражать воспитываемого своими взглядами и убеждениями, насколько последние невольно выражаются во всем существе воспитателя, в его манерах, отношениях к людям, речи и пр., подобно тому, как государство и церковь невольно заражают детей своими идеалами, выражающимися во внешних учреждениях, с которыми дитя сталкивается поневоле. Воспитатель может ид-

* См. об этом нашу брошюру «О природе детей» в «Энциклопедии семейного воспитания» (вып. 17).

ти далее и прямо, в силу своего убеждения и идеала, бороться с недостатками детей; но это совсем не значит, чтобы он имел право сделать педагогический процесс орудием каких-либо своих партийных идеалов и убеждений — религиозных², политических, общественных, партийных вкусов, расположений, симпатий, пристрастий, вражды. Если в стране борются несколько религиозных сект, политических партий и общественных течений, то было бы нарушением свободы педагогического процесса скрыть от воспитываемых существование других сект, партий и течений, кроме той или того, к которому принадлежит воспитатель. Воспитатель должен совершенно открыто объяснить воспитываемым, когда это будет можно и нужно, что он имеет такие-то взгляды и убеждения и ими руководится в своей деятельности; но что другие люди имеют другие взгляды и убеждения и в совершенном праве руководиться ими в своей деятельности. Величайший грех воспитателя — фанатизм религиозный, политический, национальный, вообще нетерпимость, внушение воспитываемым, что то, что он, воспитатель, считает истинным, есть действительно полная истина, а что другие считают истиной, то ложь. Верь сам в истинность своих убеждений и поступай согласно с ними; но помни, что другие имеют такое же право верить в истинность своих убеждений и поступать согласно с ними. На чьей стороне находится истина — неизвестно; всего вероятнее, ни на чьей: в искренних, честно составленных убеждениях обыкновенно перемешивается истина с ложью, благие порывы — с ограниченностью человека. Нельзя быть в воспитании фанатиком и педагогический процесс направлять к укреплению каких-либо узких партийных идеалов; нужно твердо помнить, что создание убеждений религиозных, политических, общественных — дело более или менее зрелых возрастов и падает на послешкольный период. В воспитательные периоды партийные убеждения, узкотенденциозные взгляды и идеалы не имеют приложения: в это время дело идет о вечных истинах, об общечеловеческих и общенациональных началах, а не о партийных убеждениях. Последние выступают на первый план в жизни при решении разных практических задач, которые ни в каком случае не составляют предмета ведения школ и учащихся. Школа лишь подготавливает создание убеждений, но не навязыванием идеалов известного класса и окраски, а возможно правильным и всесторонним развитием личности. Создать убеждения и идеалы — обязанность каждого образованного человека; но эту обязанность каждый должен выполнить сам, своими силами и средствами. Брать убеждение и идеалы напрокат, как платье или музыкальный инструмент, пассивно применяться к моде и господствующему течению — постыдно. Педагог должен открыто заявить, что он держится таких-то убеждений и идеалов, а они, воспитываемые, должны сами составить свои собственные идеалы и убеждения. Лишить других свободы в составлении убеждений и идеалов значит придавить их личность, отнять у них самое дорогое и, вместе, совершенно извратить педагогический процесс. Он будет тог-

да заключаться не в развитии самобытных личностей, а в фабрикации мелких людишек с одним общим клеймом. Это будет все что угодно, но только не педагогика, или если и педагогика, то это будет иезуитская педагогика, существеннейшая задача которой заключалась в покорении ума и воли воспитываемых игу известных, внушаемых им убеждений, в обезволивании и в притуплении воспитываемых, чтобы они никогда уже не могли выбиться из-под обаяния навязанных им взглядов, чтобы святее этих взглядов для них ничего не было, чтобы они ничего не допускали лучше, умнее, благороднее идей и стремлений отцов-воспитателей. Но ведь это не воспитание детей, а духовное убийство их, превращение их в фанатиков, в крайне односторонние личности; это есть пленение ума и воли воспитываемых, заключение их в подвал, в котором только и свету, что в иезуитском окошке. Никто, ни родители, ни школа, ни одно лицо из старшего поколения, не имеет права подрывать у детей способность и потребность образования самостоятельных убеждений, навязывать им свои, якобы непогрешимые взгляды и мнения.

Но все это не исключает воспитательного воздействия старшего поколения на младшее. Воспитание идет, совершается в духе известных идеалов старшего поколения; происходит борьба с детскими недостатками также во имя известного идеала; но при этом старшим поколением бережно охраняется детская личность, поощряется ее самостоятельность, подготавливается почва к образованию самостоятельных взглядов и убеждений. Кто-нибудь может сказать: но ведь старшему поколению легко ошибиться, легко составить неправильные, недостаточные идеалы. И вот по таким-то идеалам будет формироваться детская личность. Но что же делать? Как завладеть полной истиной? Кто ее знает? Ведь идеалы не лежащие камни, под которые, по пословице, и вода не течет; образование идеалов есть деятельность человека, неизбежно претерпевающая изменения в связи с общим ходом его развития. Дело в искренности и возможной разумности их образования, а не в их неподвижности и неизменности.

Итак, в чем же заключается свобода педагогического процесса?

Свобода педагогического процесса заключается в его автономии. Педагогический процесс не может руководиться чем-либо ему чуждым, навязанным извне, со стороны, не соответствующим его природе: он может развиваться только по присущим ему законам и целям, имея единственную задачу — органическое саморазвитие и усовершенствование личности. Свобода каждого существа состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе и не вынуждается к деятельности чем-либо посторонним. Свобода педагогического процесса состоит в такой же самобытности и независимости.

Свобода педагогического процесса постоянно нарушается с различных сторон, чаще всего давлением государства, потом церкви, сословных интересов и даже претензией отдельных лиц.

В *Здесь невольно обращаешься к книге Ш.А.Амонашвили «Школа Жизни», в которой автор рассматривает страсть к свободе как «состояние Природа в Ребенке». Очень убедительна мысль, что это природа ищет возможности для проявления своей многоликости на пути к совершенству, что «шалит не сам Ребенок, а Природа в Ребенке, готова свои силы для будущих полетов».*

И начинаешь понимать, что в гуманно-личностном педагогическом процессе закон принуждения должен быть сглажен, снивелирован, ибо страсть к свободе рождает принцип свободного выбора, побуждает к воспитанию воли. Такой процесс требует от учителя не только высокого профессионализма, ювелирного мастерства, творческого терпения, но и тонкой развитой интуиции.

кие цели, значит, нарушать его автономию. Подобные требования совершенно чужды ему. Спрашивается: что общего между усовершенствованием личности и развитием послушания или дисциплинарности? Послушливость, очевидно, не добродетель, а скорее порок, нечто противоположное самостоятельному развитию организма; порядок необходим в общественной жизни, но порядок и дисциплинарность — не одно и то же. Дисциплинарность напоминает о казарме, а казарма и воспитательное заведение — учреждения не только различные, но часто и противоположные одно другому. Правительства часто требуют от школ, чтобы на уроках истории, литературы и географии (отечественных) учащимся внушался патриотизм. Но такое требование есть посторонняя примесь к указанным предметам и выполнение его скорее может ослаблять, чем усиливать патриотическое настроение. Все признают, что тенденциозно-нравоучительные детские рассказы самые плохие и наименее способные укреплять нравственное чувство детей; лучше те, в которых мораль не привязана искусственно к рассказу, а заключена в самой сущности передаваемого действия. То же нужно сказать и

Государство, как наиболее могучее из общественных учреждений, чаще других факторов, можно сказать постоянно, стремится подчинить себе педагогический процесс, сделать его орудием в своих руках. Вследствие этого наши школы и все воспитание носят политический характер: они формируются не сообразно своим собственным потребностям, а согласно изменяющимся политическим видам государства. На первый план государство выдвигает укрепление политической благонадежности, т.е. преданности существующему порядку, соединенной с отсутствием его критики, развитие дисциплинарности и послушания, укрепление патриотизма, понимаемого довольно узко и одномерно, т.е. таких свойств, которые несколько не вытекают из собственных задач педагогического процесса и являются ему совершенно чуждыми, навязанными. Государство, конечно, имеет право требовать и преданности существующему строю и порядку и пр., но имеет право требовать этого от граждан, вступивших в жизнь, решающих разные практические дела и отдающих себе полный отчет в своих действиях; ставить же педагогическому процессу та-

про указанные предметы: они не средство для выжимания патриотизма, а отрасли знания. Если самым своим существом они будут пробуждать патриотическое чувство, то прекрасно; а если их рассматривать специально как средство укрепления патриотизма, то это, может быть, будет политично, но не будет педагогично. Если мы хотя в одном чем-либо допустим нечто чуждое педагогическому процессу, если мы внесем в педагогический процесс хотя крупицу непдагогического, то не будет уже оснований отказать в допущении в педагогический процесс и второму, и третьему, и десятому непдагогическим элементам, что поведет к полному извращению педагогического процесса, к уничтожению его настоящего характера. Не секрет, что в настоящее время при множестве школ и педагогического персонала нет настоящей педагогики, настоящего педагогического процесса; царит государственно-чиновничья педагогика, имеющая не особенно много точек соприкосновения с истинной педагогикой, чаще же всего противоречащая ей. Политика — дело весьма изменчивое: это ряд комбинаций, приспособленных к текущему моменту и весьма много зависящих от свойств лиц, занимающихся политикой. Поэтому и выходит, что сегодня преследуется классицизм и насаждается естествознание; завтра естествознание преследуется и вводится в самой широкой степени древние языки; сегодня выдвигают на передний план телесное развитие, телесные упражнения в соединении с военно-школьными экзерцициями и военно-школьными прогулками, завтра — хоровое пение преимущественно патриотических песен, послезавтра — занятия ремеслами и профессиональное образование. Во всем этом политика по изменяющимся обстоятельствам усматривает для себя важные средства орудия для своих целей и навязывает их педагогическому процессу, не заботясь много о том, нужно ли это по природе педагогического процесса или не нужно. А педагог должен отдать себе строгий отчет в том, что такое настоящий педагогический процесс и что такое случайные и вредные наросы на нем.

Отношение церкви к педагогическому процессу совершенно подобно отношению государства. Только государственная политика гораздо изменчивее церковной; последняя более постоянна и притом неизменно консервативна: она защищает непогрешимость и вечную состоятельность принятых положений. Церковь из года в год, из века в век требует, чтобы учащимся внушалась твердая, не допускающая никаких сомнений вера в догматы и обряды, недоверие к разуму и науке, особенно естествознанию, и смирение, чтобы прививались начала аскетизма и т.п. Эти требования церкви, как и требования государства, совершенно чужды природе педагогического процесса, совсем в нем не заключаются и являются навязанными ему. Всего этого церковь может требовать от своих последователей, внушать им, но совершенно невозможно подобные задачи вносить в педагогический процесс: иное дело задачи воспитания, а иное — задачи церкви.

Полагаем нелишним заметить, что не следует ни на минуту упускать из виду различие между общественностью и государственностью, между религиозностью и церковностью. Необходимо воспитывать человека как общественное существо; но отсюда совсем не следует подчинение педагогического процесса государству и изменчивой политике. Точно так же необходимо воспитывать человека как существо, снабженное религиозным сознанием; но отсюда очень далеко до необходимости внесения в педагогический процесс церковных требований.

Сословные давления на педагогический процесс обыкновенно заключаются в раздроблении воспитания на виды соответственно сословиям, их положению в государстве и материальным средствам. Суть дела заключается в том, чтобы для каждого сословия выработать особый тип воспитания и школы и затем не допускать перехода ни из сословия в сословие, ни из школы в школу, особенно же из школ низших сословий в школы высших.

Очевидно, сословность образования есть дело не педагогики, а больше всего результат эгоизма преобладающих сословий и политического расчета и попустительства со стороны государства: сословность и педагогический процесс не имеют ничего общего. Утверждение, что педагогика должна изменяться по сословиям, столь же основательно, как и такое положение, что медицина должна различаться по сословиям: благородных должно лечить так и в таких размерах, а простых совершенно по-другому и в иных размерах. Школы, как и больницы, педагогика, как и медицина, равно существуют для всех сословий и от различия сословий не изменяются.

Наконец, отдельные личности лишают педагогический процесс необходимой ему свободы, ставя ему какие-либо узкие цели в отношении к данной личности. Так, один отец желает с малолетства готовить сына для дипломатической карьеры; мать стремится сделать свою дочь музыкантшей с пеленок; другой отец, другая мать преследуют другие столь же узкие и искусственные цели и искажают широкий по природе педагогический процесс, насильственно втискивая его в известные рамки. Обыкновенно цели, преследуемые отдельными лицами при воспитании своих детей, бывают совершенно чужды природе педагогического процесса и выражают собой родительский эгоизм и нередко ограниченность понимания своего дитяти, а равно крайнюю скудость педагогических знаний.

NB *Понимание свободы как подчинение закону, самим себе данному, голосу совести, который позволяет человеку «не быть в противоречии с самим собой», пришло к нам из учений Ж.-Ж. Руссо. Затем И. Кант привнес в педагогику свое понятие*

Таким образом, свобода педагогического процесса заключается в его автономии, в том, чтобы старшие поколения не навязывали педагогическому процессу чуждых ему задач и целей, нисколько не вытекающих из его природы, будут ли эти задачи иметь вид коллективных требований — государственных, церковных, классовых или личных, исходящих от отдельных индивидуумов. Педагоги-

свободы как автономии, считая, что свобода — это подчинение закону, который личность сама на себя возложила. Об этом же мы читаем в трудах Фихте, Шеллинга, Гегеля, Вентцеля и др. Мне очень близки мысли С.И. Гессена, который считал, что свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг. Свободный человек имеет свою устойчивую линию поведения, которой он остается верен до конца своей жизни. Поэтому хочется попросить нашего сегодняшнего учителя, живущего и работающего в таких сложных условиях: «Будь свободен! Не изменяй своему внутреннему «Я». Будь верен самым высоким идеалам, ведь за нами — мир Детства».

ческий процесс свободен, когда он будет развиваться сообразно своей природе, вне всяких чуждых давлений со стороны. И было бы ошибочно думать, что государство или церковь скорее достигнут своих целей, если они к самостоятельному педагогическому процессу примешают некоторые собственные, чуждые ему элементы — так, например, придадут школе характер отчасти казармы, а отчасти монастыря. Смешение различных процессов есть самое большое зло и в научном и в общественном отношении. Каждый процесс, имеющий свои задачи, от примеси чуждых элементов лишь расстраивается, не достигает своих целей и, понятно, не может достичь поставленных ему извне задач как чуждых, к которым он совершенно не приспособлен. Не достигая поставленной ему природой цели, процесс тем самым наносит невознаградимый ущерб обществу, потому что никакой другой процесс не в состоянии сделать того дела, которое природой возложено на него, для выполнения которого он только и существует, так как все другие процес-

сы, опять же по природе дела, имеют свои особенные задачи. Укрепляя политическую благонадежность и веру в догматы могут и государство и церковь помимо школы, обращаясь не к детям или юношам, а к взрослым гражданам и последователям известного вероисповедания; но помогать органическому саморазвитию детей и юношей и усовершенствованию человеческой личности ни государство, ни церковь непосредственно не могут, это не их задача; а посредственно могут настолько, насколько их стремления, взгляды и средства становятся элементами педагогического процесса, т.е. теряют свою самостоятельность, распускаются в нем, когда, например, религиозное наставление превращается в особый учебный предмет — Закон Божий — и служит средством нравственного развития учащихся. Между тем для государства и церкви самое важное и нужное, чего они ждут от педагогического процесса, это подготовка просвещенных и самостоятельных личностей, потому что только такие личности могут быть разумными гражданами и твердыми сынами церкви. Государство и церковь, опирающиеся на темную невежественную массу, строят на шатком основании, так как подобная масса, при всей ее политической благонадежности и твердой вере, легко может быть вовлечена в незаконные деяния, что неоспоримо и засвидетельствовано народными бунтами во время

голодовок, эпидемий, появления самозванцев и т.п. Такая масса оказывается неблагонадежной и в политическом и в церковном отношении: вообще она в социальном отношении опасна.

Нельзя при этом не указать еще на одно соображение: защитники примешивания к педагогическому процессу государственных и церковных элементов как будто боятся, что без помощи школы государство и церковь ослабеют, расшатаются, будут не в состоянии выполнить своих задач. Напрасный страх! Не нужно забывать, что народность всеми своими формами и проявлениями действует на нас с колыбели, что мы всасываем народные элементы с молоком матери, что они составляют часть нашего «я». Смешно бояться за их твердость, если к этому могучему и неотразимому влиянию народности, в которой видные элементы составляют государственный и церковный строй, не прибавится помощь школы. Оборонять в школе то, что само по себе стоит твердо, нет никакой нужды. Вот другое дело оборонять их в государственной и церковной жизни взрослых, когда развивается критика и столкновение различных интересов. Но это дело есть непосредственная задача государства и церкви, и сущность движения будет определяться качествами строя государства и церкви, хороши они или нет, делают ли счастливой или несчастной человеческую личность.

Охранение автономии педагогического процесса не предполагает устранения влияния церкви или государства на образование. Оно просто обозначает устранение спутанности процессов и выяснение «несбыточности надежд, возлагаемых на педагогический процесс» при его спутанности. И государство, и церковь имеют право требовать, чтобы педагогический процесс и воплощающие его учреждения не служили орудием для врагов государственных и церковных начал. По самой сущности связей педагогический процесс должен

В *Актуально и справедливо замечание «об охране автономии педагогического процесса». Сегодня нередко учитель бывает навязчив в своих партийных или религиозных пристрастиях. Примеров тому много, много и ошибок. В наших школах учатся дети, принадлежащие к разным нациям, разным конфессиям, и поэтому справедливо суждение автора о том, что затрагиваемые вопросы есть деликатнейшая из проблем, и она еще ждет своего современного решения.*

оставаться совершенно чуждым какой бы то ни было партийности, гражданской или церковной, будет ли эта партийность иметь направление, согласное с господствующим в церкви и государстве настроением и тоном или несогласное, будет ли она, словом, за государство и церковь или против государства и церкви. Подобные течения общественно-государственной и церковной мысли не могут иметь места в школах, так как затрагиваемые ими вопросы не по силам детям, подросткам и зеленой молодежи, вообще учащимся, и составляют достояние позднейших возрастов. Не вмешиваясь в ход педагогического процесса, государство и церковь вправе требовать, чтобы и педагогический процесс не захватывал их областей, не решал их во-

просов по-своему. Поэтому они вправе наблюдать через соответствующие органы за выполнением руководителями педагогического процесса указанного требования. Вообще деятельность государства и церкви по отношению к осуществлению педагогического процесса должна быть более наблюдательной и вспомогательной в материальном отношении, заключаться в надзоре за школами и в постройке училищ, обеспечении их средствами, распределении этих последних согласно местным и иным потребностям и т.п., чем в прямом руководительстве образованием.

Вся положительная творческая сторона образования, его внутренний строй и характер должны определяться задачами и свойствами педагогического процесса.

Итак, в виде вывода остановимся на мудрой латинской поговорке: *suum cuique* — каждому свое. Отдадим педагогическому процессу, что ему следует по природе дела, предоставив государству и церкви вести их задачи собственными силами и средствами, не прибегая к вполне вредному и нецелесообразному смешению процессов общественной жизни, но, конечно, и не требуя от них отказа от принадлежащих им по существу дела прав; будем чаще настаивать, чтобы все стороннее педагогическому процессу не вмешивалось в его течение, будем противостоять всякой попытке направлять его по чуждым ему началам...

Следовательно, автономность педагогического процесса заключается в том, что педагогический процесс выполняет лишь задачу, вытекающую из самого существа его, — т.е. идеалосообразное усовершенствование личности, настойчиво устраняя все сторонние требования, к нему не относящиеся, от кого бы или от чего бы такие требования ни исходили, причем педагогический процесс не должен допускать покушений на области, принадлежащие другим процессам, их права и задачи. К частным свойствам автономности педагогического процесса принадлежат: свобода и полноправность разных видов образования и свобода в выработке учащимися убеждений и взглядов, руководящих практической деятельностью человека в областях религиозной, государственной и общественной.

Признание автономности педагогического процесса в теории без соответствующей автономности педагогического персонала — дело малополезное в практическом отношении. На словах можно все признать; важно хотя бы часть признаваемого исполнить на деле. Ни малейшей долей автономности педагогический персонал у нас не владеет, а при таком положении учительствующего сословия педагогическое дело может идти только плохо, как оно и идет.

Автономность положения педагогического персонала выражается следующими свойствами:

1. В каждой школе, имеющей несколько преподавателей или воспитателей, главным органом, ведающим и решающим все школьные дела, является совет школы, состоящий из всех преподавателей и воспитателей, а не директор.

2. Преподаватели и вообще деятели каждого вида школ имеют право собираться на съезды и группироваться в общества для обсуждения и выяснения потребностей, а равно средств удовлетворения тех заведений, в которых они работают. Решения, постановляемые подобными съездами и обществами, подлежат самому внимательному обсуждению в главном управлении, ведающем образовательные дела страны.

3. В педагогическом ведомстве администрация должна быть педагогическая. Попечители учебных округов, обыкновенно малознакомые с педагогией, должны быть заменены коллегиями из опытных педагогов, разделяющих между собой фактическое наблюдение над разными видами школ, а возле министра народного просвещения должен быть полномочный совет из таких же опытных педагогов.

4. Материальное и правовое положение педагогического персонала должно быть улучшено настолько, чтобы сделать педагогическую деятельность привлекательной и для способных людей, которые ныне бегут с этого поприща. Погоня за множеством уроков и большая зависимость от директоров подрывают в корне учительское самосознание и лишают учителей возможности заниматься собственным самообразованием и улучшением приемов преподавания.

Без такого улучшения положения учителей и создания некоторой автономности педагогического персонала трудно ожидать правильной постановки педагогического процесса даже и при теоретическом признании его автономности.

VII. О высших началах педагогического процесса

При исследовании сущности педагогического процесса естественно задаться вопросом о том, нельзя ли сущность этого процесса выразить в одной краткой формуле, в одном сжатом обобщении, которое и должно служить высшим руководительным началом при воспитании подрастающих поколений. Таким вопросом педагоги и задавались. Многие полагали, что ничего не может быть выше и первоначальнее такого педагогического закона: воспитывай природосообразно и культуросообразно. Что может быть выше, шире и глубже природы и культуры? Они обнимают все; все заключено в них, и нет ничего помимо них. Чем же и руководиться, как не природой и культурой? Очевидно, что невозможно никакое иное воспитание, как лишь согласное с природой. Гони природу в дверь — она влетит в окно. Было бы, конечно, странно и совсем неразумно при такой продолжительной и серьезной деятельности, как воспитание, не руководиться природой воспитываемого, пренебрегать ею или идти ей наперекор. Точно так же очевидно неблагоразумие отвержения культурных средств при воспитании того, что создал человеческий гений. Культура есть самое высшее создание человека, самое ценное, и педагогический процесс есть также культурная деятельность. Поэтому не может воспитание идти против культу-

ры, т.е. культура против культуры, дочь против матери. Коль скоро же будет принят этот основной педагогический закон, все остальные педагогические правила и положения явятся только его выводами и частными применениями к различным областям и видам педагогического процесса.

В общем виде этот закон имеет, несомненно, известную долю справедливости, но при ближайшем рассмотрении оказывается неопределенным, а потому лишенным руководящего значения и даже отчасти неправильным. Что значит воспитывать согласно с природой? В человеческой природе есть и недостатки: человеческая природа не может быть признана совершенной. Следовательно, просто руководиться правилом — воспитывай природосообразно — нельзя: это правило нужно ограничить и дополнить. Точно так же, несомненно, есть недостатки и весьма темные стороны и в культуре, с которыми сообразоваться при воспитании было бы неблагоприятно. Не считая культуру злом, как думали и думают некоторые, а признавая ее благом, мы все же должны правило — воспитывай культуросообразно — ограничить и поставить более определенно и ясно.

Таким образом, и природосообразность, и культуросообразность как руководящие принципы воспитания неудобны: в них много неопределенного и прямо неприменимого в педагогическом процессе. Принимая за основу самую сущность этих начал, их нужно изменить, ограничить и дополнив так, чтобы они могли получить руководящее, правильное

положение в воспитании.

Некоторые усматривают высшее начало педагогического процесса в таком положении: самостоятельное служение истинному, доброму и прекрасному. Самостоятельность — черта весьма важная, но, во всяком случае, частная и весьма далекая от того, чтобы исчерпать сущность педагогического процесса; что же касается ссылки на прекрасное, доброе и истинное, то это такие неопределенные, растяжимые понятия, указание на которые несколько не может руководить педагога в его практической деятельности. Что такое истина? Что такое добро и красота? Это такие журавли в небе, которых изловить чрезвычайно трудно.

На основании изложенного в предшествующих главах исследования сущности педагогического процесса мы находим четыре высших начала его и первое из них, наиболее общее, форму-

ВЗ *Здесь следует заметить, что не для каждого лучше «синица в руках». Истинный учитель всегда мечтает о «журавле в небе», «о синей птице», только тогда он — художник жизни, а не ремесленник-уроко-датель. Но проблема гораздо шире, и не без горечи хочется посетовать на то, что в современной школе Истине (знанию, интеллекту) привычно уделяется много времени и внимания. Но мы обеспокоены состоянием Доброты в сердцах и душах наших воспитанников, тем, что Красота постепенно уходит от нас. Та светящаяся Красота, которой суждено стать «заповедью новой эпохи». Так кто же спасет мир? Неужели «синица в руках»?*

лируем так: все физические и духовные силы воспитываемого подлежат усовершенствованию соответственными систематическими упражнениями.

Выше было подробно изложено, что педагог имеет дело не просто с развитием сил, а с их усовершенствованием, в котором развитие является лишь подчиненным моментом.

Все силы воспитываемого, и физические и духовные, подлежат усовершенствованию.

Для упражнения физических сил или, точнее, органов мы имеем в настоящее время разнообразные средства. Для каждого из органов внешних чувств имеются свои особенные упражнения: для мускулов — гимнастика, разветвляющаяся в настоящее время по отдельным группам мускулов; для некоторых внутренних органов — массаж; для всех внутренних органов — специальное лечение и уход, составляющие непрямые, косвенные лишь средства для усовершенствования этих органов. Вообще медицина дробится по органам тела, и в настоящее время по уходу и лечению почти каждого органа тела имеются специалисты и воздвигнуты особые клиники. Специализация в этом направлении ушла очень далеко.

Усовершенствование духовных сил находится в другом положении; по этой части сделано гораздо меньше, чем для усовершенствования телесных органов. К сожалению, педагогика развивалась несколько иначе, чем медицина. Последняя шла вполне естественным путем: она постепенно изучала весь телесный организм, все органы тела и для каждого почти создала более или менее ценные приемы по уходу и лечению. Продолжает она и ныне развиваться в том же направлении, чуждая каких-либо давлений со стороны, которые нарушали бы естественный ход ее развития.

Педагогика находится в ином положении: она рано подпала влиянию политики, классовых интересов обществ, и господствующей церкви, и ее развитие получило искусственное направление. Вместо того чтобы, подобно медицине, тщательно изучать душевные деятельности и изыскивать средства для их усовершенствования, педагогика под давлением классовых интересов занялась развитием учения об образовании низшем, среднем и высшем, причем всегда подразумевалось, что низшее образование приличествует низшим классам — серому крестьянству, мещанству и т.п.; среднее образование есть достояние более состоятельных и именитых людей, а высшее образование, предваряемое средним, достается на долю исключительно высших классов общества. В связи с этими образовательными классовыми интересами педагогика чрезвычайно много занималась древними языками, можно сказать, завязла в них. Не одно столетие она наполнялась рассуждениями об обучении латинскому и греческому языкам, которые считались основами среднего и высшего образования, т.е. только некоторых классов общества, а не всех; об отношениях языческих классических писателей к христианству, светских наук к богословию, о тривиуме и квадриуме¹ в образовательном

В Мир педагогики у каждого из нас глубоко личный, глубоко индивидуальный, выстраданный. Это наша жизнь, образ нашего педагогического мышления. Мое ощущение мира педагогики в мудрости классиков, в глазах детей, во вдохновении учителя-воспитателя, в приятельской улыбке родителей... Это позволяет принять:

— педагогику как науку, живую, интегрированную, действенную, развивающую чувство и мысль, определяющую ценностные основания для формирования индивидуальных путей восхождения к истине;

— педагогику как искусство, одухотворяющий педагогический процесс, наполняющий его методы и содержание особым светом человеколюбия и добросердечия, позволяющую через творчество и мастерство найти принципиально иное качество школьной жизни;

— педагогику как любовь, согревающую педагогическое общение, наполняющую его истинным уважением к личности ребенка, позволяющую через живые добрые чувства вести воспитанников к высшей духовности, к осознанию уникальности и гармонии великого достоинства Человека.

курсе. Наконец, были столетия, когда педагогика много занималась вопросом о воспитании принцев и людей самых высших и богатых слоев общества, весьма мало помышляя об образовании всего общества и народа.

Результатом давления на педагогику классовых интересов, узкого профессионализма и традиционных, авторитетных церковных и иных взглядов было то, что педагогика накопила целые горы сочинений по обучению латинскому и греческому языкам, массу учебников по Закону Божию и единую по существу школу и образовательную систему разбила на сословные школы и сословные образовательные системы. Она как будто очень хорошо прилаживалась к жизни и ее запросам, но на самом деле была и есть в положении весьма неудовлетворительном и не отвечающем жизненным нуждам. Если обратиться к современной педагогике с запросом о средствах и способах усовершенствования слабой памяти, вялого и скудного воображения, тупой эстетической способности и шаткого характера, то мало найдется в ней по этим вопросам ценного материала. Точно так же, если у воспитываемого замечаются недочеты по части чувствований, если он гневлив, труслив и эгоистичен, предастся сильным порывам грусти, радости, недоверчив и пр., если он вообще представляется трудным в воспитательном отношении, то опять в современной педагогике мы найдем мало помощи в подобных случаях. Для детей, медленно развивающихся, нет ни особых приемов воспитания, ни особых школ: они учатся наряду с другими, и единственно, что с ними делают, это оставляют на повторительные

курсы в тех же классах. Для детей малоспособных также нет ни особых школ, ни приемов: они учатся или, точнее, начинают учиться в обыкновенных школах и затем исключаются. Словом, за чем бы мы ни обратились к современной педагогике по части собственно усовершенствования той или другой душевной дея-

тельности и искоренения какого-либо недостатка, а не по части методик, учебных программ и состава общеобразовательных и профессиональных курсов, мы мало найдем в ней помощи: она этими вопросами почти не занималась или занималась недостаточно, совсем несоответственно важности вопросов. Вопросы об усовершенствовании душевных деятельностей и о способах борьбы с недостатками человеческой природы составляют предмет будущей педагогики. А они весьма обширны и серьезны, и разрешение их в корне изменит современную постановку всего учебного и воспитательного дела.

Таким образом, мы приходим к заключению, что все телесные

В Во всех в трудах учебного проходит мысль о здоровье ребенка, о его физическом воспитании как необходимом условии гармонии и целостности. Долгим был путь к истинной гуманности педагогического мышления. Мне вспоминается случай с соседским мальчиком Илюшей, учеником 2 класса. Его родители рассказали, что накануне Илюша по нездоровью не выполнил домашнее задание. Придя в школу, смущенные родители стали объяснять учительнице причину этого, на что она отреагировала весьма гибко и эмоционально, сказав: «Какие вы молодцы, что не позволили своему сыну в таком состоянии садиться за уроки. Это принесло бы только вред, так как, будучи нездоровым, он выполнил бы работу формально, не вдумываясь и не вчувствуясь. Как только он поправится, мы с ним все наверстаем». Родители рассказывали о своей учительнице не просто с уважением, но и с любовью. Уже живет и действует в нашей школе гуманная педагогика!

и духовные силы человека могут и должны быть усовершенствованы. Из телесных сил и органов на первом месте должны быть поставлены органы внешних чувств, по их большому значению для духовной и телесной жизни, и мускульная система, по значению не только самой мускульной системы для здоровья тела, но и по влиянию ее деятельности на деятельность многих внутренних органов тела. Для усовершенствования органов внешних чувств есть особенные системы упражнений для каждого органа; для упражнения мускулов — гимнастика и разные виды спорта; для упражнения внутренних органов — отчасти те же средства, что и для развития мускулов, и сверх того массаж. Для усовершенствования духовных сил должны быть выработаны средства и те намеки и заметки, которые имеются в настоящее время в педагогике по этому предмету, должны быть широко развиты и пополнены, чтобы образовать новую педагогику.

В каком отношении должны находиться эти две стороны педагогического процесса — усовершенствование телесных и духовных сил? Следует ли одну сторону подчинить другой или заботиться о гармонии между ними? Были попытки подчинить одну сторону другой: чаще всего пытались подчинять тело духу. Тело, говорили, должно сделаться послушным органом духа. Недостойно человека, а особенно христианина, чтобы тело преобладало над ду-

хом: это было бы грубым язычеством и грубой чувственностью. Тело — темница души, тело — источник греха; оно со своими инстинктами и потребностями влечет человека на неправильный путь. Отсюда широкое развитие аскетизма во всех почти религиях и те жизненные течения, которые направлены на обуздание и утеснение телесных потребностей. В таком взгляде, очевидно, весьма много старой суровости, старой догматики и метафизики, совершенно отделявшей душу от тела. Ныне господствуют другие, более правильные идеи о весьма значительной ценности тела и его равноправности с духом.

Противоположный взгляд — о преобладании тела над духом — также встречался главным образом в изнеженном воспитании высших классов общества и, в частности, женщин, отчасти в древнем греческом и римском воспитании, а отчасти встречается в настоящее время у англичан. По мнению последних, человек прежде всего должен быть «сильным животным». Этой теории о сильном животном придерживаются многие отдельные лица. Но, очевидно, животная сторона едва ли по справедливости может преобладать над человеческой в человеке. Человек есть человек, т.е. физическо-духовный организм, и как таковой и должен быть воспитываем. Отдайте Божие Богови, а кесарево кесарю, т.е. каждому свое: телу телесное, духу духовное, сообразно с их естественными требованиями и запросами. Угнетать одну сторону человека другой не подобает: та и другая сторона равноценны, своеобразны и в то же время неразрывно связаны между собой, сильно влияют одна на другую, и их благополучие и совершенство деятельности взаимно обусловлены: одна без другой правильно развиваться и процветать не может. Следовательно, подчинения одной стороны другой не должно быть, а должна быть гармония.

К изложенному наиболее общему началу педагогического процесса следует прибавить еще три, дополняющие и развивающие первое и охватывающие педагогический процесс с различных сторон:

усовершенствование личности основывается на самостоятельных упражнениях, развиваемых организмом в силу присущей ему самобытности;

усовершенствование личности имеет индивидуально-общественный характер;

усовершенствование личности и весь вообще педагогический процесс есть процесс автономный.

Говорить что-либо об этих началах после того, что сказано в предыдущих главах настоящего исследования, было бы излишним повторением. Указанные высшие начала являются лишь краткой формулировкой сущности педагогического процесса, его главных сторон и моментов. Ими исчерпывается сущность педагогического процесса; его постоянная сторона та, что он есть не что иное, как всестороннее усовершенствование личности, индивидуально-общественной и самостоятельной по самой своей природе. Но в

педагогическом процессе, кроме постоянной всенародной или общечеловеческой стороны, кроме его сущности, есть еще другая сторона, изменчивая, разнообразная, вносящая в основу его оттенки, своеобразные формы. Эта сторона педагогического процесса в формулировке наиболее общего (первого) его начала выражена словами, что усвершенствование личности достигается «соответственными» систематическими упражнениями. Что такое соответственные упражнения? Чему они должны соответствовать? Прежде всего, конечно, самой сущности педагогического процесса. Но дело в том, что педагогический процесс в действительности не является одной голой сущностью без всяких дополнительных черт: он на практике имеет оттенки и специальные черты. Так, у различных народов он является несколько различным, будучи по существу одинаковым; различные свойства внешней природы также накладывают на педагогический процесс свою особую печать; педагогический процесс заметно изменяется в зависимости от пола, возраста и личности воспитываемого. Как отнестись к этим изменениям педагогического процесса: упражнения, способствующие усвершенствованию личности, должны соответствовать им или нет? Очевидно, должны, потому что иначе воспитание не будет соответствовать природе воспитываемого; очевидно, что упражнения не могут быть одинаковыми для 5-летнего ребенка и 15-летнего юноши, для русского и китайца, для мужчины и женщины. Следовательно, если мы хотим отдать себе полный отчет в педагогическом процессе, то мы должны изучить его не только в его сущности, но и в его главнейших изменениях. Такое изучение и составит предмет нашего дальнейшего исследования.

В *Здесь я бы хотела поделиться своим наблюдением: присутствуя на уроках своих коллег, чтобы лучше чувствовать процесс как общение, понять его характер, определить настроение, атмосферу, не следует садиться на последние парты. Возьмите стул и сядьте сбоку, посередине класса — вы сразу увидите глаза участников процесса, почувствуете себя не наблюдателем, а участником всего происходящего. Попробуйте — совсем другое ощущение.*

ЧТО МОЖЕТ СДЕЛАТЬ ШКОЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ХАРАКТЕРА УЧАЩИХСЯ?

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

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

Школа должна развиваться в связи с жизнью, отвечать на ее запросы, помогать обществу достигать улучшения в его складе, жизни и деятельности. Школа не может отшатнуться от жизни и заключиться в свои тесные специальные рамки, не может уйти с головой в методики и обсуждение постановки школьного курса,

когда отовсюду, из всех углов, на всех попрощах и профессиях непрерывно раздается один грустный вопль: нет людей, нет характеров, нет лиц, которые могли бы стать во главе и руководить. Школа рискует превратиться в мертвенное схоластическое учреждение, не прислушиваясь к биению пульса общественной жизни и не удовлетворяя запросам общества, сторонясь от него; серьезный педагог, желающий честно исполнить свою обязанность по отношению к Родине, не может не идти рука об руку с потребностями времени и народа.

Но не только с точки зрения общественной педагогики¹ требуется обратить серьезное внимание на развитие характера, к тому же заключению мы придем, рассматривая вопрос и с точки зрения индивидуальной педагогики². Никогда развитие личности не может быть признано правильным, если оно представляется преимущественно под формой сообщения и накопления знаний и умственного развития. В личной жизни успех и счастье зависят не только от ума и даже не всего более от ума и знаний. Крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка — такие силы, которые сами по себе очень часто дают преобладание и первенство обладателю их над представителями ума и теоретических знаний.

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

Один из факторов образования характера есть школа. Преувеличивать значение этого фактора не следует, потому что наряду с ним действуют более могущественные, которые оставляют на развитии характера более глубокий след, чем школа. Но и умалять значение школы в развитии характера также не следует: школа захватывает человека в период роста и формирования, когда все влияния ложатся глубоко и действуют сильно, и дер-

ВВ *Воспитание характера, пожалуй, наиболее актуальная и острая проблема нашей школы. Как современен и глубок исторический диалог, который П.Ф.Каптерев ведет с И.Гербартом: он на-*

*столько живой, волну-
ющей, что невольно вызы-
вает желание включиться
в него. Безусловно, раз-
вить характер обучением
трудно, но если обучение
есть труд ума и сердца,
то оно может содейст-
вовать развитию харак-
тера. Каждое знание, ес-
ли оно живая сила, непре-
менно стремится напра-
вить человека в сторону
нравственного восхожде-
ния и становится великой
воспитывающей силой.*

1

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

В характере следует различать две главные стороны: объективную и субъективную. К первой принадлежат темперамент, склонность, привычка, желание, аффекты; вторую составляют результаты самонаблюдения и самоисследования, сознательной работы над собой, продукты исследующего и желающего субъекта. Первая сторона характера образуется раньше, вторая позже, вместе с развитием ума. В отроческом возрасте могут быть только начала субъективного характера.

Главное средство воспитания характера, как и всего вообще воспитания, есть обучение, умственное развитие. Герbart был горячим противником известной теории о способностях души⁴ и не признавал никаких перегородок в душе; он стремился понять душевную жизнь как нечто единое и целое, вывести все психические деятельности из одного начала. Таким основным началом душевной жизни он признавал представления, их борьбу, измене-

жит его в своих стенах лет 7—10, т.е. довольно продолжительный период, когда всякое систематическое влияние имеет полную возможность оказать свое действие.

Вопросом об образовании характера и в школе, и вообще при воспитании много занимались Герbart и его последователи. Так как школа Гербарта³ считается представительницей наиболее научного и серьезного направления в современной педагогике, то нам не мешает ознакомиться и иметь перед собой в сжатом виде то, что сделала эта школа по обсуждаемому вопросу*.

* Для ознакомления с этим вопросом можно ограничиться следующими сочинениями. *Herbarts. Pädagogische Schriften*, изд. Bartholomae, 1883; *Ziller. Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik*, 1876; *Fröhlich. Die wissenschaftliche Pädagogik*. Herbart — Ziller — Stöys, 1882.

ние степени их ясности и силы. Чувствования и желания возникают из представлений и суть показатели их борьбы. Поэтому и источник характера в конце концов нужно искать также в представлениях. Отсюда становятся понятными утверждения гербартианской школы, что самая существенная часть воспитания есть образование круга мыслей (*die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Theil der Erziehung*), что обучение имеет в виду образование именно круга мыслей, а воспитание — характера, но что последнее без первого ничто.

Кроме обучения близкое отношение к образованию характера имеет собственно воспитание (так называемый Гербартом *Zucht*). Воспитание есть такое отношение воспитателя к воспитаннику, которое определяется целью нравственного образования. Воспитанию ничего более не остается, как превратить в действие круг мысли воспитываемого. Воспитание восполняет обучение⁵ и есть только помощник обучения. Обучение должно предшествовать воспитанию. Главнейшие правила и средства воспитания следующие: 1) забота о предохранении и преодолении аффектов и страстей, так как нравственный характер может развиваться только при спокойном сердечном настроении и при осмотрительном суждении; 2) сохранение и утверждение всего доброго и благородного, что, как дар природы, находится в каждом воспитываемом в виде задатка; даже у испорченных воспитанников имеются такие добрые расположения; 3) для нравственно слабых и больных воспитываемых могут быть полезны награды и наказания, задачей которых должно быть возбуждение воспитываемых к нравственному улучшению, а не возмездие за проступки; 4) любовь и авторитет уже предполагаются при применении воспитательных правил.

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

которые могут быть названы хорошими, добродетельными, руководящимися в своей деятельности нравственными началами, но которым невозможно приписать твердого характера, которых нельзя поставить во главе, руководителями за недостатком предприимчивости и настойчивости. Нерешительность, уступчивость, некоторая рутинность и мягкосердечие могут уживаться с нравственным направлением деятельности.

Таким образом, связывать неразрывными узами характер и нравственность нельзя; они могут существовать отдельно и независимо друг от друга. Что же такое собственно характер? Он исчерпывается двумя свойствами: а) предприимчивостью, способностью инициативы и б) настойчивостью, выдержкой, последовательностью в действиях. Если эти два свойства налицо, то характер полон и целен, так что собственно больше и желать нечего. Отсутствие или слабость одного из этих свойств делает характер недостаточным. Что же касается нравственных принципов, то без всякого сомнения необходимо, чтобы они соединялись с твердым характером. Воспитание непременно должно стремиться достигнуть такого единства. Предприимчивость и настойчивость сами по себе свойства формальные⁶, — они могут быть направлены на разные стороны, на разные предметы, на хорошее и дурное. Нравственные принципы дадут этим формальным свойствам определенное содержание, поставят им ясную цель. Поэтому школа и воспитание должны стремиться превратить характер в нравственный, т.е. сочетать с характером нравственные принципы. Но цели характеру, содержание предприимчивости и стойкости могут быть даны не только нравственными началами, но и эгоистическими, например честолюбием. В последнем случае деятельность человека явится такой же стройной и цельной, как и в первом, в обоих случаях она может быть одинаково напряженной и последовательной. Это будет значить, что характер сам по себе не зависит от альтруистических или эгоистических начал деятельности человека, те или другие начала могут соединяться с характером и своим различием окрашивать всю деятельность человека в свой цвет; но самый характер деятельности останется тот же в обоих случаях. Если же в одном случае была предприимчивость, то она будет и в другом; если там отсутствовала настойчивость, то она будет отсутствовать и здесь. И добрый и злой по своему характеру могут быть совершенно сходными людьми, оставаясь вполне различными по направлению деятельности, по принципам, лежащим в ее основе; оба равно могут быть или твердого, или слабого характера.

Различение в характере объективной и субъективной сторон заслуживает внимания, так как характер складывается под действием многих и разнообразных причин. Весьма важно определять категории причин, влияющих на образование характера, тогда будет яснее значение воспитания для развития инициативы и стойкости. С этой точки зрения различение Гербарта нам представляется не вполне достигающим цели, так как у него недостаточно обособле-

ны различные категории причин: в объективную часть характера отнесены самые различные факторы, влияние и природных свойств, и общества, привычки и страсти. Мы предпочли бы разделение факторов, образующих характер, на три категории: естественные, культурные и личные. Естественные факторы — это те, которые даны природой при рождении человека и не могут быть устранены. Это твердые, мало поддающиеся изменениям основы характера, с которыми нужно считаться, на которых можно строить, но которые устранить нельзя. Таковы влияния темперамента, пола, страны, народа, его истории и языка, особенностей физического строения. Все это дано при рождении; ничего этого устранить мы не можем, даже изменить можем немного. Второй ряд факторов — культурные, которые оседают на первый естественный слой. Культурные факторы в развитии характера многочисленны; они заключаются во влиянии родителей и их знакомых, семейной обстановки, школы, ее порядков и обучения, строя общественной и государственной жизни, избранной профессии и т.д. Эти факторы изменчивые, действие одного можно парализовать действием другого: они до некоторой степени во власти и воле человека. Третий ряд влияний, образующих характер, есть личная работа каждого над самим собой, процесс внутреннего самоусовершенствования и возрождения, критики, анализа, самоисправления.

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

Сообразно с особенностями своей психологии⁷ Гербарт самое главное средство для всестороннего развития человека видит в обучении, в умственной деятельности. Первоначальное психическое явление есть жизнь и борьба представлений, все другие — производные. Но, конечно, многие не признают правильными основных положений гербартовской психологии, а вместе окажется сомнительной и правильность выводов, сделанных из этих положений. Таким образом, поставление центра тяжести при воспитании вообще и при воспитании характера в частности в обучении далеко от того, чтобы выразить истинное положение дела. Характер есть нечто деятельное, связанное с поступками, обучение же есть нечто теоретическое, предполагающее в широкой степени пассивное усвоение. Развить характер обучением трудно, средство не соответствует цели. Характер принадлежит области воли, а воля развивается не обучением, по крайней мере прежде всего и больше всего не обучением.

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

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

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

II

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

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

NB *На развитие характера в учебной деятельности большое влияние имеет сам процесс приобретения знаний, а именно его дифференциация. Ученики равные по успехам живут неодинаковой внутренней жизнью, и только глубокое знание особенностей развития и способностей каждого ребенка поможет учителю найти подход к воспитанию воли и характера. Очень справедливо подметил автор слабость характера многих отличников, и современная жизнь подтвердила этот факт.*

Школа, живо интересуясь успехами учащихся, весьма мало интересуется тем внутренним процессом, которым учащиеся достигают знания. Из истории личного школьного образования припоминается такой факт: был задан трудный урок, требовавший для усвоения усилий даже со стороны способных учеников. Учитель спросил среднего ученика, и тот отвечал не совсем удовлетворительно. Учитель выразил ему свое неудовольствие. Ученик заметил, что он старался, занимался уроком много времени, сидел ночью. Учитель ответил: «Мне до этого нет никакого дела, мне нужно только убедиться, знаете ли вы урок или не знаете. Пойдите к инспектору и заявите ему о своем старании; он, может быть, прибавит вам

балл за поведение. А меня все это не касается». Теперь, конечно, другие времена, другие нравы, другие порядки, будем надеяться, что подобных жестоких и антипедагогических фактов ныне уже не бывает. В нынешних школах оцениваются не только успехи учащихся и их поведение, но и прилежание и даже внимание. Но все это понимается и оценивается часто ненадлежащим образом, ненадлежащей мерой, успехи подавляют и закрывают все.

Между тем степень энергии и настойчивости, обнаруживаемая при приобретении знаний, прямо соприкасается с развитием характера и есть дело чрезвычайной важности. Человек, все быстро схватывающий, не делающий напряжений и усилий для приобретения знаний, отучается от напряжений и, вместе, усиленной работы, и когда час такой усиленной работы настает, он оказывается к ней уже неспособным. Попытавшись сделать все разом, одним взмахом и не достигнув цели, такой человек падает духом и отказывается от работы. В подобном положении нередко оказываются способные ученики, подававшие в школах блестящие надежды, выказывавшие таланты. Школьный курс они проходили шутя, — все им было легко, ничто не требовало от них усилий. Их хвалили и не давали им таких работ, над совершением которых они должны бы делать усилия. Они отвыкали от работы, и в жизни из них часто выходили и выходят только остроумные собеседники, великие люди на малые дела, мастера составлять планы, которые они же первые и бросают без исполнения, люди легкого, несерьезного дела. Затем

В *Процесс обучения, построенный на уважении, понимании и доверии, непременно порождает интерес, дает возможность познать радость творческого поиска, научного открытия, позволяя воспитаннику в процессе сотрудничества подниматься в своем развитии на более высокую ступень. Ведь не зря педагоги-гуманисты понимают педагогический процесс как равноправный диалог учителя и ученика. Желание быть достойным членом своего коллектива невольно стимулирует и воспитание воли, и закаливание характера. Впрочем, так же, как спорт, музыка или обязанности старшего брата (сестры)...*

далее из такого субъекта развивается или ловкий бонвиван и жуир, забулдыга, проходимец, или же меланхолик, мнящий себя непризнанным талантом. Между тем не блестящие, но трудолюбивые школьники, привыкшие к напряжению, к усилиям, к энергичной работе, постоянно идут вперед, усвершенствуют себя, вырабатываются в твердых серьезных деятелей, которым смело можно поручить самое большое и ответственное дело.

Обращение внимания на степень энергии и настойчивости, обнаруживаемую учащимися при приобретении знаний, чрезвычайно важно, между прочим, и в том отношении, что причает педагогический персонал школы смотреть на учащихся не с одной стороны, а с двух различных точек зрения: с точки зрения ума и с точки зрения характера. Тот ученик, который признается тупицей в учении, может оказаться весьма талантливым по характеру,

т.е. со значительной предприимчивостью и настойчивостью. Такой ученик не пропащий субъект, ему нужно только найти соответственное поле для деятельности, и он пойдет далеко. Если он совсем не способен к теоретическим занятиям, он может быть силен в практике.

Чтобы воздействовать обучением на характер, необходимо так поставить преподавание, чтобы каждый по возможности урок вызывал работу, сильное напряжение каждого учащегося, чтобы все учащиеся постоянно развивали энергию и настойчивость при приобретении знаний. Устроить это трудно, так как современная школа слишком привыкла ценить только успехи и мало обращать внимания на тот процесс, которым достигаются успехи, а преподаватели привыкли только контролировать знания учащихся, немного объяснять уроки и больше ничего; обыкновенно они спешат из заведения в заведение, и им нет времени войти в душу и положение учащихся. Но существенную помощь в данном случае может оказать воспитательский персонал школы, обыкновенно крепче привязанный к заведению, более сживающийся с ним, чем учителя. Воспитатели и воспитательницы имеют полную возможность обстоятельно узнать учащихся и ознакомиться со степенью усилий и энергии, обнаруживаемых ими при школьных занятиях. Поделившись своими знаниями с преподавателями, воспитатели и воспитательницы дадут им возможность назначать учащимся уроки, требующие для своего усвоения напряжения и усилий.

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

Не только процесс приобретения знаний, но и самый результат, система знаний имеет значение для развития характера. Знание может давать или не давать направление деятельности, указывать или не указывать ему цели. Знание не будет давать направле-

ния деятельности в двух случаях: если оно недостаточно рационально и если оно формально. Под нерациональностью знания, сообщаемого школой, мы разумеем, прежде всего, такое предположение школьных учебных предметов, которое не знакомит обстоятельно и намеренно с особенностями науки, ее своеобразным материалом, ее логикой, преподавание механическое, заключающееся главным образом в выучке учебного предмета. Изучать учебный предмет можно весьма обширно со стороны фактической, можно взять обширный учебник, много объемистых руководств и все это предложить усвоению учащихся. Такое изучение будет обременительно для учащихся, хлопотливо, но нерационально, так как учебный предмет будет усвоен только с одной стороны — материальной, а принципы науки, ее методы, ее логические особенности по сравнению с другими останутся в тени, невыясненными, это будет усвоение памятью, а не рассудком. Молодой, развивающийся ум питает не обильный материал, который может быть даже в иной науке почти бесконечным, а идея, метод, логика, выразившаяся в известном материале. Буква, материал мертвит, животворит дух.

Недостаточная рациональность преподавания школьных предметов может заключаться еще в разрозненности знания, в отсутствии связи между проходимыми учебными курсами. Многие

NB Мысль о синтезе знаний при всей их разносторонности ведет к раскрытию целостной картины мира и созвучна мыслям каждого учителя сегодняшней школы. Мы можем смело подписаться под словами П.Ф.Каптерева о том, что до сих пор существует в школе разрозненность знаний, отсутствуют связи даже между гуманитарными курсами, что крайне мало интегрированных курсов. Мы согласны с автором, что учащийся вступает в жизнь со знанием отдельных учебных предметов, обрывками знаний и не раскрывает для себя основ мировоззрения. «Ему и в голову не приходили вопросы о том, что такое добро, что такое зло, об обязательствах отдельной личности».

учебные предметы сами по себе тесно связаны один с другим, например: география и естествоведение, география и история, история и словесность. Все эти предметы могут проходиться и часто проходятся независимо один от другого, вследствие чего получаемое знание является разрозненным, бессвязным. Кроме того, знание, получаемое в школах, отличается вообще отсутствием цельности, гармонического единства; каждый школьный предмет сидит в голове сам по себе, не образуя с другими никаких высших синтезов. По окончании школьного курса учащийся вступает в жизнь со знанием отдельных школьных предметов, но без всякого мировоззрения; он выучил много правил, грамматических и всяких других, много исключений из правил, но никаких положительных основ мировоззрения не приобрел, — ему и в голову не приходили вопросы о том, что такое добро, что такое зло, об обязательствах отдельной личности к обществу, о том, как служить Отечеству, и т.д. Для того

чтобы учащийся из школы вступал в жизнь с основами положительного мировоззрения, нужна не только связность курса, но и его идейность, философская постановка. Эта постановка специально касается двух пунктов: получения правильного понятия о явлениях внешней природы и о началах деятельности отдельного человека и человеческих обществ. Для достижения первой цели необходимо ввести в курс начала естествознания, но не в виде отдельных предметов — ботаники, зоологии и т.п., а в виде связного курса о природе; для достижения второй необходимо знакомство с основами этики и в некоторой степени с философией. Последняя и должна служить объединяющим и связующим началом всех отдельных школьных курсов.

Наряду с требованием цельности и философичности учебного школьного курса само собой возникает требование, чтобы он не был формален. Формальное знание то, которое развивает лишь отвлеченное мышление, не сообщая никаких руководящих положительных начал для деятельности. Таково знание грамматик, языков, математики. Инициатива и стойкость, составляющие сущность характера, сами по себе суть формальные свойства, могущие равно направляться и на хорошее, и на дурное. Им нужно содержание, нужны цели. Если у человека не будет руководящих начал, царя в голове, то и при инициативе и стойкости он будет метаться из стороны в сторону, бросаться от цели к цели, переходить от дела к делу, от предприятия к предприятию. При руководящих началах его деятельность будет связана и цельна. С рассматриваемой точки зрения в учебном курсе должны быть выдвинуты такие предметы, которые могут дать направление характеру, таковы религия⁸, нравственное учение, словесность, история.

Другая сторона школы, соприкасающаяся с образованием характера, есть внеучебная⁹, которую можно назвать дисциплинарной. При постановке дисциплины следует требовать того же, что мы выше требовали от обучения, т.е. чтобы внимание педагогического персонала школы направлялось не только на результаты, но и на процесс. В дисциплине результат выражается поступками. Если за учащимся числятся проступки, записи в штрафном журнале, то его поведение оценивается сообразно числу и характеру записанных проступков, причем мало обращается внимания на то, что совершается в душе учащегося, что он переживает внутри себя, работает он над своим усовершенствованием или нет, развивается его способность самоуправления и сдержки или не развивается. Школа судит так: проступки есть, следовательно, учащийся нехорош в большей или меньшей степени. Если проступков в штрафном журнале за учащимся не значится, то его поведение признается весьма хорошим, хотя остается неизвестным, почему таких записей нет, почему учащийся не совершает проступков. Может быть, он признает себя нравственно обязанным поступать согласно с требованиями школьной дисциплины, убежден в справедливости и разумности ее требований; может быть, он

не совершает проступков из страха наказания, в душе считая дисциплинарные требования неразумными и лишними; а может быть, он и совершает проступки, но умеет ловко скрывать их от посторонних взоров, особенно воспитательских. Если остаются неизвестными внутренние мотивы действий, те процессы, которые приводят к таким или иным поступкам, то последние с педагогической точки зрения имеют мало цены. Задача дисциплины заключается не в развитии исполнительности и послушания, а в развитии способности самоуправления и разумной мотивировки своих действий. Исполнительность и послушание с педагогической точки зрения, без работы над самоисправлением и самоусовершенствованием, не имеют цены, ибо педагогические цели заключаются в воспитании внутреннего, а не внешнего человека. Исполнительность и послушание без руководства высшими принципами могут направляться и в хорошую и в дурную сторону. Только тогда поступки имеют нравственную и педагогическую ценность, когда они выражают соответствующие внутренние процессы, когда они искренне и разумно мотивированы. Поэтому оценка поведения, взятого как сумма внешних фактов, вне связи с вызывающими их внутренними процессами, очень мало характеризует учащегося. В школу могут поступить два ученика из двух различных по нравственному складу семейств, хорошего и не совсем хорошего. Один ученик принесет в школу прекрасные задатки, а другой дурные. В школе они могут пойти различными путями: ученик с хорошими задатками может не работать над собой, не усовершенствоваться далее и даже портиться, понижаться в своем нравственном уровне; ученик с дурными задатками может работать над собой, становиться лучше, подниматься в деле самоусовершенствования. И вот когда один будет опускаться внутренне, а другой подниматься, оба могут встретиться на одной точке, и поведение обоих может быть обозначено одной и той же отметкой. Отметка эта, вообще говоря, может быть хороша, и школа, ценящая только поступки, может быть спокойна и довольна. А между тем по поводу одного ученика школа должна бы бить тревогу, а по поводу другого приходить в восторг, если она ценит в учащихся внутреннюю работу, скрытый процесс самоусовершенствования. В этом процессе для педагога все дело. Внешние проступки его смущать не могут, добродетель сразу никогда и нигде не получается: она есть результат медленного и постепенного развития человека. Если человек хотя и спотыкается, но идет, если он хотя и согрешает, но старается исправиться и действительно понемногу исправляется, он заслуживает всяческого одобрения и поддержки. Подобно тому, как казавшиеся в школе талантливыми ученики в жизни очень часто оказываются самыми ординарными людьми вследствие недостаточного упражнения в школе настойчивости и вообще характера, так ученики, казавшиеся в школе самыми дисциплинированными, переполненными послушанием и исполнительностью, по выходе из школы в жизни час-

то оказываются людьми без всякой внутренней сдержки, неспособными к самоуправлению, нуждающимися в обуздании силой закона и в постороннем руководстве. Откуда такое превращение? Да превращения и не было, они никогда не могли управлять собой. В школе они были только исполнительны и послушны, но внутренней работы над собой, процесса самоусовершенствования они не переживали. Когда опека школы была с них снята и они остались при своей воле, они и оказались людьми внутренне недисциплинированными, не умеющими управлять собой и определять к другим своих отношений.

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

Что касается учащихся с твердым характером, то и они требуют тщательного внимания. Твердость характера подчас вырождается в буйство, в необузданность, в незнание необходимых границ и пределов, в неумение оценить данное положение, данные условия. Из твердых характеров, достаточно неруководимых, часто выходят бесшабашные головы, которым море по колено. Подобный субъект для общества также не бог знает какое великое приобретение: получив власть и влияние, он легко может запутать положение до крайности, отважно пускаться в рискованные предприятия, не взвесив предварительно с надлежащей осмотрительностью доводов pro и contra. В школе такие учащиеся обыкновенно бывают вожаками; им подчиняются и пер-

вые по успехам ученики; они управляют товарищами, во всяком предприятии раздают роли. Эти вожаки, не соглашаясь с предъявляемыми к ним школой требованиями, увлекают за собой товарищей и часто превращают в ничто благие начинания учебно-воспитательного персонала школы. С подобных личностей нельзя школе спускать глаз, нужно зорко за ними следить; уметь держать их в руках, влиять на них — значит уметь влиять на всю школу, управлять ею.

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

Мы, конечно, не перечислили всех способов, которыми располагает школа для воздействия на характер учащихся; кроме перечисленных есть еще средства, которые больше или меньше, прямо или косвенно могут содействовать развитию сильного характера, например: живой образец предприимчивости и выдержки, представляемый членами учебно-воспитательного персонала школы; заботы о физическом здоровье учащихся, так как крепкое тело есть одно из благоприятных условий для развития сильного характера. Это не значит, что где крепкие мускулы, там и твердый характер. Характер образуется действием многих причин, и недостаток одного благоприятного условия для его развития может покрываться обилием другого; но во всяком случае здоровый орга-

низм — благоприятное условие для развития твердого характера, так как он дает во власть больше сил, которые своим обилием могут побуждать и к предприимчивости, и к борьбе, и к настойчивости. Так же важны количество досуга и степень свободы, предоставляемые в распоряжение школьников, потому что без этих условий невозможно будет обнаружиться ни предприимчивости, ни стойкости. Мы хотели выяснить лишь такую мысль: одна из существенных жизненных задач школы — способствование всеми зависящими средствами развитию характера; преимущественное внимание современной школы к успехам учащихся и к их внешнему поведению, исполнительности и послушанию влечет за собой почти полное игнорирование их внутренней работы, отсутствие оценки их энергии, настойчивости, развития способности самоуправления; а между тем характер только тогда и может развиваться, когда и при обучении и при воспитании школа постоянно будет затрагивать внутреннюю самостоятельность учащихся, вызывать их на напряжение, на энергию, всеми возможными средствами помогать самодисциплинированию. Вот эти-то стороны школьной жизни мы и старались указать в настоящей статье.

О ДЕТСКИХ ИГРАХ И РАЗВЛЕЧЕНИЯХ

Детские игры такое явление, которое многим кажется совершенно ясным и простым и о котором берется судить всякий. Все видят, все знают детские игры, во время оно все играли сами. Что же в них мудреного? Между тем простота детских игр обманчива, это явление все знают, но не все понимают. Если не довольствоваться банальными фразами о детской игре, а попытаться серьезнее взглянуть на нее, то сейчас же обнаружатся трудности. Что такое детская игра? В чем ее сущность? Каковы ее источники? Как развивается детская игра? Такие вопросы не легко разрешаются, на них даются различные ответы, и явление столь, по-видимому, знакомое и как будто понятное затемняется различными о нем суждениями, и на месте ясного получается нечто темное и неопределенное.

Прежде всего, нужно помнить, что игра — явление весьма широкое. Играют не только дети, но и взрослые; играют не только люди, но и животные. Молодые животные — щенки, котята, медвежата — так же страстно любят игру, как и наши дети; она доставляет

им не менее удовольствия, чем детям. Подобно последним, молодые животные переживают период игры. Взрослые люди также бывают не прочь отдохнуть от своих трудов и развлечься, так или иначе поиграть. Развлечения входят в гигиену взрослого, и им отводится надлежащее время. Без развлечений как же жить? И скучно, и нездорово. Монотонности надо избегать и горечь труда приправлять приятностью развлечения.

Детская игра, занимая по количеству времени, отдаваемого ей, видное место, имеет, несомненно, и важное значение в развитии человека. Прошло то время, когда она считалась пустяком, таким явлением, на изучение которого взрослому было бы стыдно тратить много времени; теперь уже все, кажется, убедились, что игра весьма и весьма

В Мысли П.Ф. Каптерева о детских играх и развлечениях при их кажущейся простоте пронизаны глубокой психологичностью, ибо не понять игру — «значит не понять детства». Главное, что хочется выделить — это подход к рассмотрению значения игры и развлечений в развитии ребенка не отвлеченно, не методически, а системно и целостно. В каждом разделе работы проходит мысль о том, что игра приводит в движение, в активную жизненную позицию всего человека — и как физическое, и как духовное суще-

ство. Каждый приведенный пример, каждая мысль, каждое слово дают богатую пищу для педагогического размышления и учителей, и родителей и показывают, что игра только тогда приобретает смысл творческого развития, когда кому-то удается вдохнуть в нее жизнь.

характерное, существенное явление в детской жизни. Не понять его — значит не понять детства; не суметь удовлетворить потребности детей в игре — значит не дать им самой нужной и подходящей к их возрасту пищи. С детской игрой серьезно должны считаться родители и воспитатели, детскую игру должен внимательно изучать психолог. Присмотримся к ней и прежде всего к ее источникам и общему ходу развития.

I. Источники и общий ход развития детских игр и развлечений

Вся деятельность людей вытекает из источников двух родов: естественно-органических и социально-культурных. Человек есть сложный организм, состоящий из многих органов со своеобразными отправлениями. Каждый орган требует соответственной деятельности. Неудовлетворение этого требования влечет за собой расстройство и разрушение организма. Естественные запросы деятельности просты и удовлетворяются сравнительно легко; социально-культурные потребности сложны и удовлетворяются с трудом. Органический запрос на пищу и питье, а вместе и на деятельность, доставляющую то и другое, сравнительно невелик и оставляет неизрасходованными много сил. Таковы же потребности на одежду, жилище и т.п. Социально-культурные потребности по отношению к тем же предметам весьма значительны и осуждают человека на утомительный, изнуряющий труд, не оставляя ему ни времени, ни энергии для приятной деятельности. Современный человек, и образованный и необразованный, подавлен социально-культурными потребностями и не успевает их удовлетворять, работая напряженно и много. Сколько крестьянину нужно гнуть спину, пролить пот, мерзнуть на морозе и изнывать от жары летом, чтобы заработать на хлеб, на подати, на одежду, на церковные потребности, на праздники! А образованному человеку — писателю, чиновнику, купцу — нужно еще больше, чем крестьянину, и он изнуряется другим видом труда, зарабатывает иногда много, но безмерные социально-культурные потребности поглощают все без остатка. Все кланут жизнь, говорят, что она тяжела, и не замечают, что они сами сделали ее такой тяжелой; что они удовлетворяют не естественным органическим потребностям, которые просты и немногосложны, а искусственным, социально-культурным, которые безмерны, безграничны, которые дают иногда, в случае удовлетворения, острое, жгучее удовольствие, но чаще влекут ввиду трудности их удовлетворения страдание, тоску, постоянное неприятное настроение.

Деятельность, вызываемая естественными причинами, неотъемленительна, для нее не нужно ставить каких-либо особенных

целей, не нужно наперед ее много обдумывать, составлять план; она является сама собой, совершается шутя, незаметно, без больших напряжений и усилий; она носит награду в самой себе, в том чувстве удовольствия, которое ее часто сопровождает и за ней следует; она вообще имеет непосредственный характер и ровное течение. Деятельность для удовлетворения социально-культурных потребностей по большей части тяжела, неприятна, однообразна. Она состоит из бесконечного повторения определенных движений той же самой работы, требует большого напряжения энергии, но мало дает веселья и счастья. Эта деятельность наперед должна быть обдумана, поставлена ей цель, выработан для нее план; сама собой она не явится, она слишком сложна и требует для своего совершения многих орудий. Когда она окончена и поставленная цель достигнута, тогда нередко оказывается, что человек так утомлен, так истощен исполненной работой, что и достижение намеченной цели не доставляет ему уже удовольствия.

Дети гораздо больше живут естественно-органическими потребностями, чем социально-культурными. К последним их причащают путем воспитания. Предоставленные же сами себе, дети охотно сбрасывают с себя культурную оболочку и являются близкими природе. Таким образом, тягота взрослых — тягота труда для удовлетворения социально-культурных потребностей — спадает с детей. Самое удовлетворение органических потребностей и запросов бывает для детей очень легким, так как они обеспечиваются своими родителями во всем необходимом. Да и нельзя возлагать на детей забот об удовлетворении их насущных потребностей, так как дети не в состоянии по своему возрасту выполнить этого требования. До известных лет дети должны быть обеспечены во всех своих потребностях, иначе они не могут правильно развиваться. Таким образом, у детей остается масса свободных сил и энергии, которые не расходуются на труд по удовлетворению потребностей. Эти силы и энергия требуют выхода, побуждают к деятельности, вызывают разнообразные упражнения. Побуждений превращать эти упражнения в монотонную, тяжелую работу, в труд для удовлетворения своих потребностей, в преследование отдаленных целей, с принесением им в жертву приятного настоящего, у детей нет никаких. Вследствие этого детская деятельность носит характер игры, т.е. непосредственно приятной деятельности.

Рассмотрим детскую игру ближе.

Каждое существо, каждая вещь есть нечто среди других вещей и существ. Находясь среди других, составляя часть великого целого — Вселенной, каждая вещь, каждое существо имеет сторону страдательную, пассивную, которой воспринимаются влияния других вещей и существ. В то же время каждая вещь, каждое существо представляет нечто самостоятельное, самодеятельное, влияющее на другие вещи и существа, производящее среди них изменения.

Человек в своей жизни и деятельности обнаруживает те же основные свойства: восприимчивость, пассивность, подчинение влия-

NB *Игра — это не только показатель детской энергии, это жизненный тонус любого человека, его predisposition к творчеству. Истоки активности заключены во внутренней душевной деятельности, о которой учитель мог просто не знать — не принято было говорить о душе, о духе, о духовности. Но не будем излишне строги, ведь душа учителя — труженица. Она всегда готова идти навстречу радости общения, открытиям, познания. Мудрое сердце истинного учителя приведет и к методу, согласно которому школа становится Домом радости, урок воспринимается как частичка жизни, а учитель как художник жизни или, как сказал П.Ф.Каптерев, «ангел-хранитель детского ума и сердца».*

янию окружающей среды и самодеятельность, влияние на других, творчество в широком смысле слова. Как вообще можно представлять всю душевную жизнь человека? В чем она проходит? Каков полный оборот душевной деятельности? Окружающий мир действует на органы внешних чувств человека, человек воспринимает впечатления. С этого начинается его духовная деятельность. Впечатления задерживаются некоторое время в человеке, перерабатываются, из них возникают различные формы душевной деятельности. Внутренняя душевная деятельность, достаточно определившись и назрев, выражается движениями, поступками, речью, мимикой, которые в свою очередь производят влияния на внешнюю окружающую среду, изменяют ее. Человек начинает пассивным состоянием — восприятием, а кончает активным — деятельностью. Эти две стороны человеческой природы — пассивность и активность — неразрывно связаны между собой, образуют нечто единое; простое восприятие постепенно и незаметно, множеством

переходных ступеней и процессов превращается в творчество, в активность. Указать точные границы обоих процессов трудно. Пассивность, конечно, есть тоже деятельность, только сравнительно слабая, не напряженная. Но при общем сходстве пассивность и активность суть различные стороны человеческой природы, одна из них может преобладать над другой, что повлечет весьма важные последствия для склада всей личности человека и его развития.

Пассивная сторона человеческой природы обнаруживается в полной зависимости ребенка от окружающих лиц, его первоначальная душевная жизнь есть по преимуществу пассивная, состоит из усвоения разнообразных впечатлений. Внимание ребенка, когда он не спит, привлекается окружающими предметами, которые он учится мало-помалу узнавать. Развитию пассивной стороны детей взрослые помогают разными средствами, потешая, забавляя и развлекая ребенка. Потешать и забавлять дитя значит доставлять ему приятные впечатления на органы внешних чувств. Звонить в колокольчик, показывать ярко окрашенные картинки, совершать на глазах дитяти какие-либо движения, давать ему поддерживать различные предметы, попробовать на вкус, понюхать — все это значит потешать и забавлять дитя. Орудиями забавы могут служить предметы и явления природы, вещи домашнего обихода

и обстановки, игрушки. Так как в потешках и забавах сущность дела заключается в приятных впечатлениях на органы внешних чувств, то забавы и потешки могут быть классифицированы по органам внешних чувств. Забавы осязательного чувства будут заключаться в приятном раздражении кожи детей различными мягкими и теплыми предметами, в поглаживании органов тела, в поцелуях и т.п.; забавы мускульного чувства будут состоять в ношении ребенка на руках, укачивании, поднимании вверх, позднее — катании с гор, на каруселях и пр.; слуховые забавы — в прислушивании к различным звукам природы, голосам, в наслаждении звонком ключей, гремушек, свистулек, музыкальными звуками и т.п.; зрительные забавы — в цветных вещах, картинках, движениях и пр. Во всех подобных случаях дитя является пассивным, только воспринимающим различные впечатления; само оно не действует, да, может быть, по своему возрасту и не в состоянии действовать. Взрослые должны постоянно забавлять и потешать малое дитя, само оно еще не может забавляться и потешаться. Если взрослые прекращают свои заботы о развлечении дитяти, то дитя начинает скучать. Словом, малое дитя преимущественно пассивное существо и вполне находится в руках взрослого.

Действие забавы на дитя обуславливается, прежде всего, силой впечатления, которое может произвести на органы внешних чувств забавляющий предмет. Яркоцветная вещь и слабоцветная производят при прочих одинаковых качествах неодинаковое впечатление на дитя, доставят ему или больше, или меньше удовольствия. Слишком сильных впечатлений нужно избегать, так как они легко могут возбудить чувство страха, повредить органы и вообще вместо удовольствия причинить страдание. Другое условие для действия забавляющих предметов заключается в одновременном приятном раздражении не одного, а нескольких органов внешних чувств. В игрушке, например, легко сочетать приятную для глаза форму с приятным звуком, издаваемым игрушкой, устроить так, чтобы игрушка совершала движения, и т.п. Кто желает лучше забавить дитя, тот должен действовать на несколько органов.

По мере накопления впечатлений развивается душевная жизнь дитяти, обогащается память, возникают чувствования более сложного порядка. Забавы, действующие только на внешние чувства, постепенно теряют часть своей прелести в глазах дитяти, перестают удовлетворять его. Тогда, чтобы забавлять дитя, привлекать его внимание, нужно уже приятным образом действовать не только на внешние чувства, но и на память, пробуждать более высокие и сложные волнения, вызывать более легкие формы умственной деятельности. Такой новый вид забав можно назвать развлечениями. Развлечения будут тем приятнее и привлекательнее, чем разностороннее и живее будет их действие, т.е. если они в одно и то же время будут легко и приятно затрагивать и чувства, и память, и мыслительность и производить впечатление на зрение, слух, осязание и т.д.

Развлечения, очевидно, могут быть разделены на несколько групп, сообразно с тем, какой вид деятельности они возбуждают в дитяти. Есть развлечения, которые главным образом обращаются к памяти, а есть такие, которые вызывают легкую умственную деятельность. Когда при помощи волшебного фонаря детям показываются картинки, на которых изображены знакомые им предметы, лица, сцены, тогда это будет развлечение, действующее главным образом на память; когда же дети посещают панорамы, музеи, обозревают художественные галереи, рассматривают книжки с картинками, тогда это будут развлечения, обращенные к уму детей, вызывающие легкую, необременительную умственную деятельность; если на показываемой картинке изображен новый смешной предмет или и знакомый, но в новом комическом положении и освещении, если детям рассказывается какое-либо трогательное приключение с человеком или животным, то такое развлечение будет возбуждать преимущественно детское чувство.

Пассивная сторона никогда не уничтожается в человеке. Только с возрастом и развитием удовлетворение ее запросов становится тоньше и сложнее. У людей взрослых и образованных развлечения получают ясно и определенно выраженный эстетический и умственный характер и заключаются, например, в чтении романов, посещении театральных зрелищ, всякого рода выставок, судебных зал при громких делах, в путешествиях близких и далеких. В такие развлечения в некоторой степени входит и элемент самодеятельности, но пассивность преобладает, так как деятельность в таких случаях ограничивается тем, что человек посмотрел, послушал, почитал, узнал что-нибудь новое и любопытное, немножко по этому случаю поволновался, поговорил — и делу конец. Дальше человек не идет, никакой более серьезной умственной работы в нем не совершается. У людей малообразованных та же потребность в развлечениях сказывается в созерцании петушиных боев, в наслаждении выходками клоунов в цирках и вообще в посещении цирковых представлений, конских ристалищ, состязаний велосипедистов и т.п., спортсменов, сущность искусства которых заключается в физической силе и ловкости.

Другая существенная сторона человеческой природы есть активность, самодеятельность организма. Она выражается очень рано в человеческой жизни. Одни из первых движений суть движения самопроизвольные, обуславливаемые накоплением силы в центрах движения и возникающие без предварительного внешнего возбуждения. Во все время детства этот род движений занимает видное место, так как невозможно подвижность дитяти всецело свести на внешние возбуждения, остающиеся при неизменности внешней обстановки одними и теми же. Дети, как известно, крайне непоседливы и суетливы, всякого рода движения с самых первых лет своей жизни они очень любят; когда они сыты, выспались, здоровы, они охотно совершают движения ручками и ножками, с чувством удовольствия они издадут разные неопределенные звуки, стараются за-

хватить попавшиеся им предметы, ко всему тянутся. Такие звуки и движения и суть первые зародыши детской игры. Игра есть выражение самостоятельной деятельности организма, вызываемой и поддерживаемой непосредственно приятностью траты накопившихся энергии и силы. Она совершенно необходимое явление в жизни развивающегося организма, включает цель в самой себе и никаких посторонних и отдаленных задач не преследует. Взрослый под влиянием запаса сил и энергии работает, дитя при тех же условиях играет. Источник обеих деятельностей один и тот же.

Самые ранние и простые игры — физические, подвижные, главное содержание которых составляют движения. Их можно разделить на две большие группы: игры, совершаемые с помощью одних органов тела, без всяких орудий, и игры, совершаемые с помощью разнообразных орудий. К первому разряду принадлежат: простые движения руками, ногами, головой, туловищем, сначала более или менее бессвязные и беспорядочные, а потом комбинированные и систематические: беганье, прыганье, скакание, танцы, разные свободные, не на приборах гимнастические упражнения; ко второй группе принадлежат: бросание вещей на пол, стучание по столу разными предметами, игра в прятки, бросание в цель, комкание бумаги, попытки рисовать и др.

С развитием психической жизни в детскую игру будут входить новые и новые элементы, игра не будет простым приятным движением или рядом движений, но выражением в движениях разнообразного психического содержания. Сначала психический характер игр выразится воспроизведением в играх предметов, лиц и событий из окружающей дитя жизни, и игры будут строго подражательными; потом понемножку в играх начнет проступать самостоятельность дитяти, собственная переработка полученных впечатлений, их искусное или неискusstное выражение вовне, в движениях. Игры получают тогда постепенно творческий характер и обнаружат психическую природу человека, особенности в складе его ума и чувствований, свойства всей обстановки дитяти и его личного развития. В играх можно будет предугадывать будущего деятеля, его вкусы и склонности. В творческих играх, а равно и подражательных, движения уже не будут иметь того преобладающего значения, какое они имеют в подвижных играх. На первый план в играх выступит тогда психическое содержание игры — представления и чувствования. Психическое содержание, психический элемент игры достигает высшего своего развития в общественной игре, когда участники игры распределяют между собой роли, когда игра превращается нередко почти в драматическое действие, в котором актеры и зрители бывают соединены в одних и тех же лицах. Многие общественные игры имеют художественно-драматический характер. Таким образом, одиночные подвижные игры, с одной стороны, и общественно-драматические, с другой, представляют начало и конец в развитии детской игры, ее исходный пункт и ее высшее завершение.

NB Родители часто не замечают того, что дети, увлекаясь игрой, утомляются, даже истощают себя. Особенно это относится к компьютерным играм, которые буквально завораживают ребят своими яркими красками, звуками, интригой. Школьные психологи наблюдают невероятное возбуждение мальчиков после компьютерных игр, неадекватное их психическому и физическому развитию. Но если опять-таки применить элементы творчества в воспитании, то можно найти продолжение компьютерной игры в игре настольной или моделировании или найти книги, по содержанию связанные с сюжетом игры компьютерной. У каждого свой метод.

В играх, равно как и в развлечениях, главный двигатель есть непосредственное удовольствие, возникающее от движений и соединенной с ними душевной деятельности; игры и развлечения только и существуют ради удовольствия, ими доставляемого. Элемент чувства всегда занимает в них самое видное место. Для игр требуется некоторый запас сил и энергии. Но дети могут так увлекаться игрой, т.е. тем удовольствием, которое она доставляет, что изнуряют, истощают себя, играют чрезмерно и переутомляются, как взрослые от работы. Даже больные дети и те пытаются и хотят играть и действительно играют, конечно, в меру сил своих и здоровья. Игра больных детей бывает очень тихой, медленной и вялой. Так как игра, как и всякая другая деятельность, представляет известный процесс, чем-либо оканчивающийся, то и удовольствие в игре получается не только от самого процесса, но и от того результата, который достигается игрой. С этой точки зрения самый простой вид игры есть такая игра,

которая начинается исключительно вследствие доставляемого удовольствия и может быть окончена в любой момент, когда, следовательно, конец, результат игры не представляет никакого интереса, а важен лишь самый процесс. Можно сказать, что результат заключается в самом процессе, в том удовольствии, которое доставляет игра. Таковы игры маленьких детей. Сейчас они играют в лошадки и от этой игры во всякое время готовы перейти к катанию друг друга на санках или тележке; потом бросают в самой середине и эту игру и начинают что-нибудь рыть, городить, ловить птичек и т.д. без конца. Всякая игра им приятна, и потому они готовы менять игры беспрестанно. Важно, чтобы была игра, чтобы она не прекращалась, а меняться она может сколько угодно. С развитием детей их начинает интересовать не только процесс, но и самый результат игры, то, чем игра кончается. Начав что-либо строить, дети увлекаются самым процессом, но часто они с большим интересом относятся и к окончанию — что-то выйдет из их постройки, каков будет домик. Нередко они бывают не прочь сохранить результаты своей игры на некоторое время, чтобы и самим полюбоваться, и другим показать. Чем больше возраст детей, тем больше бывает их интерес к окончанию игры.

Внимание детей к результату игры имеет большое значение в том отношении, что прокладывает путь к новой деятельности,

сначала занятиям, а потом и работам. В детских занятиях элемент чувства вместе с движениями несколько ослабляется, зато усиливается умственный, теоретический элемент, выдвигается вперед интерес знания и достижения определенной цели. В занятиях дитя ставит себе определенную цель. Цель нужно отличать от результата, который привлекает внимание детей к игре и одушевляет ее. Результат есть простое окончание игры: что вышло, то и ладно. В игре дитя не задается неперменным намерением достигнуть известного результата, оно довольствуется таким, какой получается, худ ли он, хорош ли. Начиная играть, дитя хочет именно играть, т.е. приятно провести время. Поэтому оно легко переменит одну игру на другую, легко перейдет из одной партии в противоположную и не будет особенно много печалиться, если попадет в разряд побежденных. Цель же с самого начала определяет всю деятельность, и ее достижение представляет громадную важность. Как скоро ставится цель для деятельности, первенствующее значение получает эта цель; деятельность же, процесс являются лишь служебными орудиями для достижения цели. Так и бывает в занятиях, где цель первенствует, где удовольствие получается главным образом от достижения цели; от самого же процесса удовольствия бывает сравнительно мало. Интерес к цели предполагает гораздо большее умственное развитие, чем интерес к результату, так как при цели деятельность с самого начала объединяется и систематизируется, постановка цели предшествует самой деятельности.

При детских занятиях цель обыкновенно не бывает отдаленной, она лежит близко и достигается скоро. Обещать журавля в небе малым детям нельзя, им детей не заманить; малым детям нужно дать синицу в руки, и тогда они будут заниматься. Но с возрастом детей, их опытом и развитием цель занятий постепенно отодвигается все дальше и дальше, а вместе с тем занятие превращается в работу. В работе самое главное и существенное — цель, которая достигается не сейчас, не скоро, а через более или менее продолжительное время. Самый процесс работы может быть неприятен, для работы человеку придется оторваться нередко от приятных игр, развлечений и занятий. Работа часто бывает вынудительной. Но и работой, в конце концов, руководит чувство же — стремление избежать страдания и достигнуть наслаждения; только осуществление этого стремления совершается не сейчас, а в более или менее отдаленном будущем.

Таким образом, из пассивной стороны человеческого существа развиваются в жизни детей потешки, забавы и развлечения с оттенками эстетическим и умственным; из активной стороны развиваются игры различных видов, занятия и работы. Все эти деятельности значительно различны между собой, но в то же время и сходны, так как это суть деятельности. Вся жизнь есть деятельность, а выражаться она может различно: то в пассивных формах, то в активных. Пассивность есть такая деятельность, которая на каждом шагу обуславливается и совершается по возбуждению из-

вне и за отсутствием этого внешнего возбуждения замирает, прекращается. Человек с преобладанием пассивности есть сам по себе весьма скучливый человек, он раб среды, без внешних приятных возбуждений со стороны он жить не может, в нем самом нет источника для деятельности. Это человек со слабой волей, с малой настойчивостью, человек не способный к произвольному вниманию, к продолжительной и методической работе. Он не может держать себя в руках, он требует ухода за собой, семи нянек, толпы друзей, большого города. Жить в деревне он совсем не в состоянии, там он замрет. Человек с преобладанием активности стремится к господству над средой, он не ищет жадно внешних возбуждений, в нем самом кипит и струится чистый источник самодетельности. Это человек воли, способный к борьбе с препятствиями и продолжительному активному вниманию. Он и себя может держать в руках, и других.

Итак, источник детских развлечений и игр лежит глубоко в природе человека, это не какое-либо мимолетное явление в жизни детей. Развлечения и игры находятся в прямой и непосредственной связи со всей жизнью и деятельностью детей, затрагивают как физические, так и душевные детские силы, упражняя их в разнообразных направлениях. Поэтому нужно остерегаться соединять развлечения и игры с каким-либо одним жизненным процессом, одной стороной детского существа. Детская игра имеет универсальный и вместе целостно-органический характер; дитя в игре живет всем своим существом, действует разносторонне, а не только одним умом или мускулами. Игра есть явление очень сложное, одновременно физическое и психическое.

Активная и пассивная стороны человеческой природы развиваются не в последовательном порядке — одна за другой, а одновременно; человек не может превратиться на какой-либо период времени в существо исключительно воспринимающее или творческое. Таким образом, развлечения и игры всегда пойдут друг с другом вместе, а равно и все те формы деятельности, которые развиваются из развлечений и игр. Одновременно с играми дитя может отдаваться занятиям и даже работе. Предоставленное самому себе, оно, конечно, всегда предпочтет развлечение или игру как деятельности, доставляющие непосредственное и значительное удовольствие; но условия, среди которых дитя растет, и влияние взрослых могут рано побуждать дитя на занятия и даже на работу. Бедность, тяжелые материальные условия семьи могут заставить дитя рано работать; желание родителей достигнуть скорейшего умственного развития детей и стремление сообщить им разнообразные знания, возможно, раньше могут вызвать занятия параллельно с игрой. Таким образом, одновременно с развлечениями и играми в детской жизни могут идти занятия и работа, хотя это и будет не вполне правильно и нормально. Игры, занятия и работы должны бы следовать одни за другими, не вытесняя и не сменяя одни других, но постепенно прибавляясь одни к другим. По есте-

твенному порядку, сначала параллельно существуют развлечения и игры, с преобладанием развлечений; потом игры усиливаются, развлечения в то же время становятся тоньше и сложнее; далее к играм понемногу присоединяются занятия, причем игры преобладают; затем постепенно значение занятий увеличивается, но развлечения и игры продолжают; наконец появляются и усиливаются детские работы, не исключая ни развлечений, ни игр, а лишь ограничивая несколько время, отводившееся им. Тогда деятельность дитяти пойдет полным ходом. Корень всей этой деятельности один, а проявления ее различны.

II. Игры и инстинкты

Изложенные соображения о возникновении и развитии развлечений и игр основываются на общих свойствах и условиях существования человеческой природы, именно на некоторой сумме свободных сил и энергии человека, не затрачиваемых на обязательный труд, на возбуждении этих сил к приятной деятельности впечатлениями, доставляемыми другими (развлечения) или получаемыми без посторонней помощи (собственно игры), на приятности физических и психических упражнений в игре. Но, может быть, у человека и животных существует особый инстинкт игры, так что игра возникает не из общих свойств человеческой природы, а из специального инстинкта, из особенного своеобразного источника?

Бывала речь и об инстинкте игры или о врожденном стремлении к ней. Но ныне говорят о нескольких инстинктах, лежащих в основе игры и порождающих ее. По самой, можно сказать, новой теории детской игры*, все игры основываются на инстинктах. Вообще не существует какого-либо одного стремления или инстинкта к игре, но есть отдельные инстинкты, имеющие важное жизненное значение, которые сполна еще не обнаруживаются в детстве, не в состоянии еще вызвать в это время серьезную деятельность, соответствующую их природе, но возбуждают людей и животных к предварительным упражнениям, в духе и направлении того или другого инстинкта. Такие предварительные инстинктивные упражнения и суть игры. Взрослому человеку и животному чрезвычайно важно уметь в совершенстве владеть органами тела, бегать, прыгать, плавать, летать, т.е. уметь перемещать место, преследовать добычу, убегать от врагов, бороться с ними и пр. Во всем этом видную роль играют инстинкты, а между тем из таких-то деятельностей и возникают игры. Чтобы началась игра, нужно не обилие сил, не большой запас энергии, которая текла бы через края и требовала себе выхода, а могучий инстинкт, который, не имея возможности в дитяти и молодом животном обнаружиться во всей своей силе, побуждал бы к подготовительным действиям, к предварительным упражнениям. Игра есть несовершенная форма позднейшей серьезной деятельности,

* *Karl Groos*. Die Spiele der Tiere. Jena, 1896.

возбуждаемой инстинктами, низшая, подготовительная ступень этой последней. Котенок, играя, ловит клубок, как будто живую мышь; щенок в шутку кусает товарища, как будто грызется с ним; девочка одевает и раздевает куклу, как будущая мать; мальчик играет в солдатики, как будущий воин. Игра есть преддверие жизни, предварительное упражнение в позднейшей серьезной деятельности, подготовка к ней. В такой подготовке весь смысл и все, несомненно, весьма важное значение игры детей и животных. Игру порождают и определяют ее характер могучие инстинкты человеческой и животной природы, а не обилие сил, последние есть только благоприятное, но необходимое условие для возникновения игры. Играют утомленные дети, изнуренные животные, даже больные дети и животные. Очевидно, они повинуются в этом случае какому-то могучему инстинкту, который не обращает внимания на то, есть силы или нет их, а просто требует известной деятельности. Поэтому Гроос говорит даже «о демонической силе инстинкта» (*es ist einfach die demonische Gewalt des Instinktes selbst*).

Основные положения изложенной теории не совсем справедливы. Наличие свободных сил и энергии для возникновения игры есть не просто благоприятное условие, но существенное, главнейшая причина детской игры. Не подлежит ни малейшему сомнению полное соответствие живости и увлекательности детской игры состоянию здоровья и запасу энергии у детей. Чем здоровее дитя, тем оно дольше и охотнее играет; больное дитя играет мало и вяло; совсем изнуренное дитя, серьезно больное вовсе не играет. Игра есть верный показатель детской силы, детской энергии, детского здоровья. Факты, на которые ссылается Гроос, что дитя, утомившееся прогулкой с родителями, по возвращении домой сейчас же принимается за игру и усталости у него как не бывало, что подобные же наблюдения имеются и над животными, нисколько не доказывают отсутствия связи между игрой и наличием свободных сил у человека и животного. Прогулка с взрослыми может быть крайне неинтересной для дитяти, однообразной, скучной, а потому чрезвычайно утомительной. Но такое утомление совсем не свидетельствует об отсутствии сил. Необходимость оставаться в пустом обществе и поддерживать вполне праздный и бессодержательный разговор может утомлять серьезного мыслителя, но, вернувшись домой, он охотно может приняться за серьезную работу. Конечно, дети могут переутомляться играми, доводить себя ими до изнеможения. Но пока дитя играет, оно, следовательно, еще владеет некоторыми силами. Дитя совсем обессилившее бросает самую интересную игру. Затем дети, переутомившиеся игрой, на некоторое время, т.е. впредь до восстановления сил, теряют охоту к игре. Недавно нам пришлось наблюдать девочку, переутомившуюся игрой вечером. На другой день утром она не только не захотела играть, но даже и встать с постели. Отлежавшись до завтрака, отдохнув и подкрепив себя пищей, она после завтрака встала и снова принялась за игры. На-

конец, не нужно забывать, что запас свободной силы не есть единственная причина игры. Другим существенным возбудителем игры является удовольствие от упражнения сил в игре. Игра приятна, самый процесс ее доставляет удовольствие, радость, приводит в движение всего человека, и как физическое, и как духовное существо. Эта приятность игры и побуждает иногда дитя играть до полного утомления, до тех пор, пока есть у него какие-нибудь силы для игры. Когда все силы истощились, тогда настает конец игре, продолжаться далее она уже не может, несмотря на всю заманчивость, обещаемую дальнейшим ходом игры.

Таким образом, кроме общих причин, обуславливающих возникновение детской игры, есть еще частные, дающие несколько особое содержание игре мальчиков и девочек и различных видов животных, оттеняющие их игры. Но это именно причины, имеющие частное, а не общее значение, дополняющие первые — общие — причины, а не заменяющие их, не низводящие их на степень лишь благоприятного условия. Этот второй ряд причин, воздействующих на содержание и характер детской игры, можно, пожалуй, называть инстинктами, условившись предварительно, что нужно понимать под инстинктами; но, во всяком случае, нужно остерегаться многого в игре относить к инстинкту. Сам Гроос дает в этом отношении весьма веское предостережение.

Многие ученые — исследователи пения птиц собственно манеру и характер пения относили к специальному инстинкту. Но Уоллас² в своей «Философии птичьих гнезд» доказал, что птицы учатся пению каждая в отдельности. Если маленькую коноплянку поместить в общество хороших певцов-жаворонков, то коноплянка так твердо усвоит манеру пения жаворонков, что позднее, пребывая в обществе коноплянок, не разучится усвоенному от своих первых учителей. То же самое явление наблюдается и над другими видами певчих птиц. Об инстинкте пения, таким образом, не может быть и речи, птицы учатся петь по подражанию.

Защитник инстинктов Гроос по этому поводу делает следующие замечания: 1) стремление издавать звуки вообще есть явление инстинктивное; 2) подражание пению происходит из инстинкта подражания и 3) с птичками, пробывшими не малое число дней в родительском гнезде, эксперимент, на который ссылается Уоллас, не удастся, потому что птички не так уже поддаются подражанию. А общий вывод такой: «пение птиц есть одно из тех смешанных явлений, в произведении которых инстинкт и опыт действуют совместно» (S. 64—65).

При чтении таких замечаний невольно возникают вопросы и недоумения. Не расширяется ли чрезмерно понятие инстинкта, если даже издавание звуков вообще приписывается инстинкту? Не есть ли это просто прямой результат строения организма животного, рефлективное движение, а не действие инстинкта? Неужели для того, чтобы человеческому дитяти кричать, нужен ин-

стинкт, а не известное строение легких, голосовые струны, рот известного склада и пр.? Ссылка на инстинкт подражания малоубедительна. Один инстинкт (пения) под напором несомненных фактов исчезает, улетучивается, и вот для его поддержки призывается другой инстинкт, о котором достоверно неизвестно, существует ли он. Тот факт, что птичка, пробывшая достаточное число дней в родительском гнезде, туго усваивает манеру пения птиц другого вида, не свидетельствует за какой-либо инстинкт пения, потому что все молодые животные, в том числе и дети, очень легко, быстро и прочно усваивают привычки, от которых их трудно отучить позднее.

Нам нет особенной нужды входить в рассмотрение того, что, может быть, в животном мире инстинкты вообще имеют большее значение, чем в человеческом, а в частности и в играх животных. В играх наших детей давать первенствующее место инстинктам несправедливо. А вместе с этим вообще несправедливо смотреть на игры людей только как на подготовительные упражнения к последующей серьезной деятельности, преследующие совершенно определенные цели. Такой взгляд на детскую игру превращает ее во что-то узкоутилитарное, практичное, лишает всякого самостоятельного значения, низводит на положение простого орудия для достижения каких-то высших и позднейших целей. Конечно, игры содействуют тому, чтобы дитя научилось хорошо владеть органами своего тела, бегать, прыгать, бороться, наблюдать, соображать и пр., что понадобится в позднейшей жизни; но сущность игры совсем не в этом, это все добавочные, так сказать, побочные результаты игры. Непосредственное и главное значение игры для дитяти заключается в настоящем, а не в будущем. Данное играющее дитя, может быть, умрет в детстве же, присущие ему инстинкты никогда не осуществляются вполне, настоящим образом и игра лишится всякого значения, так как будет приготовлением к тому, чего никогда не будет. Значит, она бессмысленное явление в жизни этого дитяти? Если все рассматривать с точки зрения интересов рода, удовлетворения инстинктов, если относительно простым явлениям подыскивать мудреные объяснения, то игра в жизни такого дитяти бессмысленна, да, может быть, и все существование подобного дитяти также бессмыслица. Зачем оно родилось? Для того чтобы вскорости же и умереть? Не стоило родиться. Но, отбрасывая в сторону эту философию, в настоящем случае мало-полезную, мы должны понять смысл и значение игры в жизни каждого дитяти, сколько бы судьбой ему ни было суждено просуществовать. Мы должны понять значение игры в развитии данного отдельного существа, а не только рода, ее смысл в настоящем для формирующегося организма, а не в будущем для имеющего сформироваться, для зрелого организма.

III. Педагогическая ценность отдельных групп развлечений и игр

Развлечения и игры составляют необходимую органическую потребность детей, но игры в педагогическом отношении предпочтительнее развлечений. В развлечениях при дитяти всегда должно быть другое лицо, и это другое лицо есть главное, источник жизни и деятельности, а дитя — второстепенное, только воспринимающее то, что ему дадут. В играх источник деятельности — сами дети, и они могут играть без всякой помощи посторонних лиц. Поэтому лучше, если дети сами себя развлекают, т.е. играют, чем если другие развлекают их.

В *Любовь родительская и малое уважение к детской личности? Какая интересная постановка проблемы. Не является ли часто наша любовь ненужным зонтиком в ясную безветренную погоду, излишней опекой, заботой, ведущей вместо развития и активности личности к ее пассивности?*

А между тем родители часто предпочитают, чтобы дети были занимаемы и развлекаемы, а не играли. Любовь родительская к детям, малое уважение детской личности, признание ее слишком слабой и несамостоятельной влекут за собой слишком часто и чрезмерное вмешательство родителей в жизнь детей. Прежде чем дитя хорошенько чего-нибудь захочет, как родители уже являются с предложением своих услуг, игрушек, с советами, наставлениями. Что должно бы сделать дитя, то берут на себя родители.

детям предоставляется все готовенькое, обчищенное и облупленное, только воспринимай. Дети воспринимают, приучаются к непрерывной помощи других, навывают к пассивности в своих детских делах; так воспитанные люди не только в старости, но и в зрелых годах и в юности — словом, во всю свою жизнь являются исполнителями слов Писания, сказанных, собственно, про старость: «егда состареешися, ин тя пояшет и ведег, аможе не хошеши».

Перевес игр над развлечениями в жизни дитяти влечет нередко за собой большую резвость дитяти во всех его отношениях, большую настойчивость и даже упрямство. Дитя оказывается часто слишком бойким, иногда буйным, самонадеянным, чрезмерно смелым, во всякую минуту готовым ринуться в борьбу со всеми своими действительными и мнимыми врагами. Многим родителям такие свойства не нравятся, они предпочитают видеть в своих детях кротость, послушание, вечно тихое поведение и другие мирные и пассивные добродетели. Замечая связь между развитием нежелательных свойств и страстной преданностью дитяти игре, родители круто становятся на сторону развлечений и стараются ослабить игровой пыл своего сына или дочери.

Когда родители стремятся забавлять детей, то чем они пользуются, какие развлечения предлагают? Очень часто родители пытаются развлекать детей теми же самыми удовольствиями, которыми наслаждаются сами. Родители едут в театр или цирк и детей берут с собой, полагая, что театральные и цирковые зрелища по-

нравятся детям, подходящее развлечение для них; родители зададут бал для взрослых и полагают, что если устроить детский бал, то это будет очень приятно детям; родители отправляются на выставку смотреть картины, статуи, собрание редкостей, туда же везут и детей. Словом, родители исходят от мысли о полной почти тождественности развлечений для детей и взрослых. Что приятно одним, то, предполагается, будет приятно и другим.

В этом случае, как и во многих других подобных случаях, касающихся различных воспитательных вопросов, совершается одна и та же ошибка: невнимание к особенностям возрастов, желание войти в природу детства, понять потребности этого возраста, его особенности по сравнению с другими периодами, переживаемыми человеческим организмом. Родители прямо приравнивают детей к себе. Между тем едва ли нужно много размышлений для того, чтобы понять всю непригодность развлечений взрослых для детей. Театральные и цирковые зрелища, балы, выставки и т.п. развлечения предполагают более зрелый возраст, чем детство. Эти удовольствия по большей части негигиеничны: происходят нередко поздно вечером, а то и прямо ночью, когда не только что детям, но и взрослым давным-давно нужно бы спать; происходят в душных, плохо проветренных залах, где нечем дышать. По своему содержанию все такие зрелища малодоступны уму детей, им приходится усвоить лишь отрывки, клочки, кое-что из пятого в десятое. Эти зрелища нередко неблагоприятно действуют на чувство детей, возбуждают не подходящие к возрасту вопросы, дают пищу таким желаниям, которые также неуместны. Словом, развлечения взрослых неудобны для детей.

Какие же развлечения можно рекомендовать для детей?

IV. Разумные развлечения

Пока дети очень малы, до тех пор предметы окружающей обстановки составляют для них богатый источник развлечений. Дом, мебель и вся домашняя утварь для малых детей то же, что музей, наполненный редкостями, для взрослых. Каждая вещичка для дитяти нова, занята, и его прекрасно можно развлекать, знакомя с различными свойствами разных вещей. Этот источник развлечений довольно богат и хватит надолго. Развлечения, почерпнутые из указываемого источника, дадут дитяти много знаний, которыми оно будет пользоваться всю дальнейшую жизнь.

В той мере как помянутый источник будет истощаться, его следует расширять. За домом, в котором живет дитя, находится другой, соседний, напротив также дом, а за ними еще и еще. Из окон дома видна уличная жизнь, разные уличные сцены, по улицам проходят всякие люди, животные, проносятся разнообразные вещи. Все это предметы наблюдения и могут прекрасно и с большой пользой занимать и развлекать дитя. Понятно, что знакомство с уличной жизнью должно производиться осмотнительно.

Как только дитя может быть вынесено за ворота дома, на улицу, в сад, пред ним откроется бесконечный мир новых развлечений — предметов и явлений природы. Уже в саду оно найдет множество любопытных вещей — деревьев, кустов, листьев, травы, червячков, птиц, дорожек, посыпанных песком, камушков и пр. Дитя может проводить целые часы в саду, открывая постоянно невиданные вещи; его внимание будет непрерывно привлекаться новыми и новыми фактами. Круг наблюдений и развлечений постепенно будет расширяться: дитя посетит ближайший лес и откроет там целый мир прелестных вещей; оно побродит по берегу реки, пруда или озера и заметит совершенно новое царство явлений и жизни; посетит затем соседние поля, ближайшие холмы, овраги и всюду увидит своеобразную деятельность; взглянет на небо, а оттуда будут глядеть на него звезды, и луна, и солнце. Этот мир бесконечен и в великом, и в малом, есть чем развлечься, есть откуда почерпнуть новые впечатления. В дальнейшие, более зрелые возрасты область естественных развлечений, извлекаемых из наблюдения природы, может быть значительно расширена путешествиями, которые для громадного большинства суть не что иное, как богатые источники развлечения. Что для взрослого путешествие по чужим землям, то для малого поездка в зоологические и ботанические сады и тщательный осмотр находящихся там различных животных и растений.

Когда дитя ознакомится с окружающими предметами и в его памяти образуется достаточный запас впечатлений, тогда весьма привлекательным развлечением для него сделается рассматривание книжек с картинками и различных рисунков. На картинках для детей нужно изображать знакомые им предметы и сцены, чтобы они могли узнать их и пережить заново прошедшие впечатления. Изображения новых предметов доставляют малым детям немного удовольствия, так как по этим изображениям им трудно составлять надлежащие представления о предметах. Зато знакомые лица, животные, сцены, изображенные на картине, доставляют им величайшее удовольствие. Чтобы картинка производила надлежащее впечатление на дитя, нужно, чтобы она не была очень сложна. Совершенно лишнее дело давать детям на одной картинке много лиц, положений, изображать сложное душевное состояние. Достаточно весьма ограниченного числа изображаемых предметов, с которыми детский ум справился бы легко, мог бы охватить их разом. Затем от детской картинки желательно, чтобы она не столько блистала красотой и тонкостью отделки, сколько рельефным изображением отличительных свойств предмета или явления, чтобы изображенное легко узнавалось детским глазом и умом. Множество черт, сложность изображения могут только поставить дитя в тупик и вызвать в нем нерасположение к изображению. Изображаемое должно быть, если можно так выразиться, кратко и характерно. Для маленьких детей предпочтительнее изображать отдельные предметы и явления, для более возрастных — в связи, в жизненных сценах, во взаимодействии. Последнего рода изображения будут производить более сильное впечатление на дет-

ский ум, если, конечно, дитя не спутается сложностью изображаемого. Наконец, нужно иметь в виду, что в первые годы жизни дитя различает цвета довольно плохо, так что может удовлетворяться нераскрашенными картинками. Но с пробуждением удовольствия от созерцания цветов дети будут требовать цветных картинок. Ввиду важности хорошего различения красок во всей жизни человека следует озаботиться развитием этой способности у детей. Давать много красок и тонов в картинках нет нужды, но то, что дается, должно быть совершенно определенно и ясно, хотя и не слишком ярко.

При соблюдении указанных требований книжки с картинками могут быть прекрасным предметом развлечения для детей и подготавливать их к дальнейшему, более высокому и сложному наслаждению — рассматриванию картин настоящих художников.

Последнее развлечение детей — рассказывание детям сказок, историй и всякого рода событий и происшествий, доступных их возрасту и отвечающих педагогическим целям. Сначала эти истории должны быть краткими и касаться предметов, близко известных детям, преимущественно самих же детей, случаев из их жизни; затем они помаленьку могут становиться длиннее и сложнее, заключать описание жизни животных и разные приключения из жизни взрослых. Дети слушают охотно и много, первоначально устные рассказы, а потом и чтение соответствующих возрасту книг. Кроме сказок дети охотно слушают былины и рассказы из священной истории. В рассказах им очень нравятся комические и трогательные сюжеты. Понятно, что значение этого развлечения существенно будет зависеть от умения взрослого интересно рассказывать, удачно выбирать предмет для своих повествований и от хорошего подбора читаемых детям книг.

С дальнейшим возрастом детей слушание рассказов заменится самостоятельным чтением. Как скоро дитя научилось читать, то возникает весьма важный вопрос о том, что читать детям*. Чтение есть один из самых богатых и общедоступных источников разнообразных и прекрасных развлечений.

Переходим к определению педагогической ценности разных групп игр...

...VI. Подражательные игры

...Для развития подражательных игр громадное значение имеют, прежде всего, наблюдательность дитяти и его способность запоминать. В подражательной игре дитя что-нибудь воспроизводит. А для этого нужно сначала наблюдать. Если круг детских наблюдений очень тесен, если впечатления, действующие на дитя, однообразны, то и игры его будут скудны, неинтересны, бесцветны. Откуда взяться обилию и живости детских игр, если все окружающее дитя бесцветно и мертво и дает скудное содержание для игры? Нужно быть

* Этому вопросу будет посвящен отдельный выпуск «Энциклопедии».

талантом, человеком с высокими способностями, чтобы из такого материала создавать живую и разнообразную игру. В игре дитя все-му подражает: копирует жизнь взрослых — учит, например, кукол, одевает и раздевает их, кормит, ходит в гости, строит дом, едет на лошади и по железной дороге и т.д.; воспроизводит жизнь знакомых животных, которых наблюдало, о которых читало и слышало: изображает волка и овец, коршуна и наседку с цыплятами, зайца, медведя и пр.; дитя вводит даже в свои игры растения и воспроизводит насколько может их жизнь (игры: мак, грибы, овес); вся обстановка, всевозможные явления неодушевленной природы также находят себе место в детской игре. Отсюда понятно, что как скоро у дитяти есть недочет в наблюдениях, не хватает каких-либо впечатлений, так сейчас же будет отсутствовать известный вид игр, подражательная игра делается скуднее, однотоннее, малочисленнее.

Для развития подражательной игры нужны не только наблюдения, но и умение отображать их, воплощать в известном материале, способность переработать впечатление внутри себя и потом вынести его наружу в игре. Здесь требуется в малом виде художественный талант. Очевидно, в воспроизводительной игре скажется психическая натура дитяти, его преобладающие вкусы и склонности. Дитя охотнее будет браться за такой материал для своих игр, который ему удобнее, соответственнее его врожденным способностям, в котором он легче отобразит все, что его занимает. Материал, его затрудняющий, оно отложит в сторону, и будет избегать игр с таким материалом. Из сказанного следует, что подражательная игра есть явление в значительной степени интеллектуальное, преимущественно требующее наблюдательности и верной памяти, а отчасти художественное.

Так как в подражательных играх отражаются окружающие дитя действительность и жизнь, то эти игры имеют не общечеловеческий, а национальный характер. Дети разных народов, живущих на севере и на юге, образованных и необразованных, воинственных и мирных, играют различно, в полном соответствии с естественными, социальными, религиозными и всякими иными условиями жизни своих родителей, причем в детских играх отражаются не только условия общенациональной или общеплеменной жизни, но и особенности жизни сословия и даже семейства. Дети цивилизованных народов в играх воспроизводят ученые занятия отца, визиты матери, посещение церкви, школьное обучение, виденного в цирке клоуна или зверя в зоологическом саду, а игры эскимосских детей заключаются в стрельбе в цель из маленьких луков и стрел и в постройке из снега маленьких юрт, которые они освещают остатками свечей, выпрошенных у матерей. У маленьких австралийских детей игрушками служат миниатюрные бумеранги и копья, и как у отцов их сохраняется крайне первобытный способ добывать себе жен, увозя их насильно из племени, так игра в «кражу невест» замечена была в числе самых обыкновенных игр у туземных мальчиков и девочек. По замечанию Ливингстона³, игры детей в Афри-

ке чрезвычайно однообразны, очевидно, вследствие крайнего однообразия впечатлений. В странах с преобладающим военным сословием дети часто играют в войну и солдаты, а в Англии, где военный элемент слаб, но у богатых людей в обычае охота, в частности за лисицами, школьники играют в «охоту за лисицами». Игра состоит в том, что два лучшие бегуна школы избираются в лисицы, а остальные, желающие участвовать в игре, представляют гончих. Лисицы выбегают из училища за 10—15 минут ранее собак и бегут не по прямому направлению, а делая различные изгибы и на пути по временам выбрасывая бумагу из вздетых на спину мешков. По разбросанной бумаге гончие стараются догнать лисиц. Место, куда бегут лисицы, обыкновенно отстоит на несколько верст от школы. Очевидно, что для детских игр, их увлекательности и разнообразия, для полноты отражения в них национальной и семейной жизни чрезвычайно важны: обилие впечатлений, участие детей соответственно возрасту в общественной и семейной деятельности, не запирающие, не замыкающие их в какую-либо отдаленную комнату, а жизнь на воле и свободе.

В *Одухотворить любую игру, вдохнуть в нее жизнь, акцентировать интерес — главное в педагогическом решении игровой деятельности. Когда мы с вами сделали модель самолета из бумажного конструктора, он захотел подарить ее мне. Поблагодарив, я сказала: «У меня такое ощущение, что она какая-то скучная. Конечно, какие-то добрые конструкторы создали модель, художники нарисовали и раскрасили, ты вырезал и склеил. Это хорошо. Но чтобы она как память согревала мое сердце, когда ты уедешь, давай подумаем, что ты лично можешь внести в ее усовершенствование?» Как заблестели его глаза, когда он сам нарисовал звезды, флаг, придумал название, что-то еще доклеил. Глядя на его раскрасневшиеся щеки, было ясно: он сумел вдохнуть в игрушку жизнь.*

Для выражения в игре какого-либо душевного явления требуется некоторый талант, служащий основой художественного творчества. Для развития этого таланта и вообще для игры нужны свобода и разнообразный материал под рукой. Стеснение, оковы всему вредят, наиболее же развитию таланта, которому требуются ширь и простор, который следует в своей деятельности природному влечению, а не сторонним указаниям. Разнообразный материал под рукой необходим: трудно живописцу развиваться без красок, рисовальщику без карандаша и бумаги, музыканту без музыкальных инструментов и т.п. Воспроизводя в игре окружающую действительность, дитя недолгое время ограничивается простым, буквальным воспроизведением. Мало-помалу оно начинает сочетать имеющиеся у него факты по-своему, под влиянием минутного настроения, случайных впечатлений и мыслей, откуда-то приходящих в голову; возникают первые слабые опыты творчества, постепенно усиливающиеся. Дитяти чрезвычайно нравится сочетать образы по-новому и создавать более или менее эффектные картины, оно с удовольствием отдается этому уп-

ражнению. Прелесть игр состоит для него в значительной степени в том, что оно нанизывает образы на образы, переставляет факты с одного места на другое, превращает лица, делает зверей людьми, а людей исполинами, богатырями, ангелами или животными. Этой творческой игре препятствовать не следует, напротив, нужно ей способствовать и предоставить соответствующий материал. Обыкновенно дети в играх пользуются игрушками. Свойства игрушек имеют большое влияние на развитие детской игры.

VII. Свойства игрушек

Очень часто родители заботятся о том, чтобы закупить детям как можно более игрушек, и притом сложных, дорогих, всячески разукрашенных. Они думают тем доставить больше удовольствия детям и способствовать их развитию. Но в этом они ошибаются. Дети ценят игрушки не с той точки зрения, с которой ценят их взрослые. Детям в игрушках дороги побуждения, толчки к собственному творчеству и гибкий материал для выражения их замыслов. Дети всем играют: органами своего тела, предметами обстановки, игрушками, для них вся Вселенная на первых порах есть бесчисленное множество игрушек. Орудия их игр должны быть послушны им, должны быть податливы, гибки и превращаться во все, во что нужно, по требованиям игры. Игрушки очень сложные и дорогие стесняют детей, сковывают их фантазию, предопределяя детскую игру. Игрушка сделана для известной игры, и ее не всегда легко бывает употреблять и в других играх, ей не предназначавшихся и, может быть, не свойственных. А между тем настроения детей изменчивы, желания быстро переходят с предмета на предмет, мысли скачут, как физически скачут здоровые дети. Что тут делать с такой игрушкой, которая позволяет только известную игру и не превращается во все по желанию? Она на первых порах может очаровать дитя своей замысловатостью, но скоро дети ее забросят и вернутся к своим простым, незатейливым игрушкам, с которыми можно делать что угодно. Поэтому не нужно давать детям много игрушек, особенно сложных, дорогих, — такие игрушки развивают в детях пассивность. Игрушки должны содействовать проявлению деятельной стороны человеческого существа, творчества, самостоятельности, — словом, быть предметом игры, а не развлечения. Игрушки именно должны быть хорошим, гибким материалом для детских игр и время от времени давать

В Любая игра развивается успешно при внесении в нее творчества и фантазии. Вспомним великолепно решенный, художественно и психологически, французский фильм «Игрушка». В нем

толчок для творческой фантазии дитяти. Поэтому хороши игрушки в виде простого материала — бумага, палочки, кубики, глина, воск, а куклы, посуда и пр. настолько удобны, насколько они не стесняют дитя в осуществлении его творческих замыслов, насколько они легко, по требованию глядя, могут пре-

мечта всех детей — у игрушки должны быть живые глаза, веселый характер и неистощимость фантазии и выдумки. Авторы фильма убедительны в том, что никакие дорогие игрушки не в силах заменить живого дыхания игры или игрушки. Поэтому дети так склонны все «оживлять». Мы подчас недопустимо легкомысленны в отношении к развитию детского творчества в игре, следуя принципу — занят и ладно.

творческого, умственного творчества, с преобладанием художественности и, наконец, с преобладанием общечеловеческих, симпатических элементов.

VIII. Игры с преобладающим познавательным характером

Умственный теоретический элемент с самого начала составляет видное явление в детских играх. В первые годы жизни весь мир нов для дитяти, а дитя, играя, знакомится с разнообразными предметами и их свойствами. Новизна привлекает дитя так же, как и взрослого человека, поэтому дитя, играя, познает. Тяжесть предметов, их цвет, форма, величина, то обстоятельство, что иные предметы тонут в воде, а другие нет, иные горят в огне, а другие нет, — все это сильно интересует дитя и вызывает его на исследования в играх. Поэтому дитя заставляет свои куклы падать, стоять, ходить, заглядывает внутрь их, даже разламывает, чтобы узнать, что у них внутри. Шелестя бумагой, дитя внезапно приостанавливается, выжидая, будут ли звуки продолжаться тогда, когда оно само перестало действовать; прислушиваясь к звукам, оно затыкает то одно, то другое ухо и продлевает это сто раз подряд; свои игрушки оно взвешивает, измеряет, качает, бросает в воду, — словом, подвергает самым различным исследованиям. С течением времени выделяется особый ряд игр и игрушек, имеющих преимущественное отношение к умственной деятельности дитяти, ее развивающих и изолирующих, каковы: пускание мыльных пузырей, бумажных змеев, нагруженных корабликов с парусами, устройство плотин, запруд, ветряных мельниц, игры с куклой ванька-встанька, в шашки, шахматы и пр. Но, отдавая должную дань умственному элементу игр, его важности и значению, мы должны остерегаться одностороннего взгляда на детские игры как на явления исключительно умствен-

ной жизни детей, в которых чувствования и движения не играют никакой значительной роли. Такой взгляд окажется несправедливым, с какой бы стороны мы ни стали его исследовать.

В детских играх весьма видное место принадлежит движениям, они существенный элемент игры. Игры без движений суть результат культуры, достояние городских детей, но не сельских. Деревенские дети когда играют, тогда двигаются. В играх дети растрачивают накопившуюся мускульную силу, и такое разряжение мускульной энергии движениями есть явление совершенно необходимое. Поэтому движения в играх нельзя считать чем-либо второстепенным, неважным, что нельзя было бы поставить на одном уровне с умственным элементом.

Точно так же важны в играх чувствования. Достаточно взглянуть на толпу играющих детей, на их раскрасневшиеся щеки, блестящие глаза, достаточно послушать их шумные возгласы, крики, их смех, чтобы убедиться в видном участии чувствований в играх. Простое отождествление игр с умственной деятельностью представляет много неудобств. Не всякое проявление умственной деятельности есть игра. Когда дитя, учась говорить, запоминает слова, когда позднее оно готовит уроки, когда оно исполняет поручение отца или матери, идет, чтобы позвать из одной комнаты в другую какое-либо лицо и т.п., тогда едва ли уместно говорить об игре. Такие случаи представляют или чистые акты умственной деятельности, или умственные процессы в соединении с физическими. Если дитя, руководимое пробуждающейся любознательностью и для достижения определенной, наперед поставленной цели, всесторонне исследует предметы, если оно осязает их, рассматривает, взвешивает на руке, то это собственно не игра. Если такие факты следует называть игрой, то почему же не называть игрой и исследования предметов взрослыми — физические, химические, биологические, производимые с определенно поставленными целями? Если у дитяти нет различия между игрой и умственной деятельностью, то не будет его и у взрослого. Простое слияние игры с мышлением уничтожает как собственно игру, так и собственно мышление, отнимая характерные признаки у обоих процессов, и, кроме того, внушает ложное представление о детях и детстве. С этой точки зрения дети являются какими-то крайне односторонними и сухими существами, мыслительными машинками, которые ничего больше не делают, как мыслят, да и мыслят-то, как утверждают защитники такого взгляда, отвлеченно; они не играют, а только исследуют; не умея ходить, они уже естествоиспытатели. Младенцы, ползающие на четвереньках, занимаются будто бы изучением расстояний; дети, лежащие в ванне и шалящие игрушками, желающие потопить легкие вещи и заставить плавать тяжелые, занимаются якобы исследованием гидростатических свойств тел и т.п. Такие идеи внушаются теорией о строгом, исключительно интеллектуальном характере детских игр. Очевидно, в таком виде эта теория весьма односторонняя, а потому неправильная, хотя она и заклю-

чает в себе истинные элементы. В детскую игру действительно входят многие умственные процессы: наблюдение при посредстве органов внешних чувств, припоминание, творчество, подражание; но эти умственные процессы имеют в игре особенный вид, отличный от обыкновенных мыслительных работ, они своеобразно окрашены. Отождествлять детскую игру с детской мыслительностью нельзя: мышление, с одной стороны, шире игры, а с другой — уже. Оно шире, так как у детей есть достаточное количество таких умственных процессов, которые не могут быть названы игрой, которые прямо преследуют определенные и наперед поставленные цели; с другой стороны, в игре существуют такие элементы, которых нет в чистом мышлении, каковы движения и чувствования. Следовательно, игры, являясь с внешней стороны разнообразными движениями, имеют в то же время разнообразное и богатое внутреннее психическое содержание, в котором умственные процессы составляют только один из элементов.

IX. Игры с преобладающим художественным элементом

Детские игры вообще носят некоторый художественный оттенок, так как в игре психическое явление сочетается с каким-либо внешним материалом. Некоторые игры особенно отличаются своим художественным характером. Это драматические игры, в которых дитя ставит себя в положение других. Например, когда оно изображает из себя папу, маму, гостя, учителя, солдата, разбойника, горничную, кухарку и пр., а другие дети в то же время играют другие соответствующие роли. Хотя такие игры составляют только одну из групп детских игр, тем не менее они весьма многочисленны. Существенная особенность этих игр заключается в художественной иллюзии, обусловливаемой колебанием между действительностью и выдумкой, которой подлежат и взрослые, слушая в театре пьесу, смотря на картину, читая роман. Стоя пред картиной и любуясь ею, мы, с одной стороны, находимся в реальном мире, в зале, в тесноте, днем, в известной части города и хорошо помним все это; с другой стороны, мы переносимся в изображаемый мир, который на картине, живем вымышленным событием, восторгаемся, как хорошо сумел художник представить нам какой-либо жизненный момент. Одной ногой мы стоим в одном мире, а другой — в другом, но постоянно переходим от одного мира к другому, колеблемся между тем и другим. Если бы мы жили в одном действительном мире, то никакого особенного состояния у нас не было бы, мы получали бы обыкновенные привычные впечатления; если бы мы совершенно перенеслись в другой мир, изображенный на картине или описанный в романе, и совсем забыли бы об окружающей нас действительности, то этот другой, выдуманный мир сделался бы для нас действительным и мы опять не переживали бы никакого особенного художественного состояния, а лишь получа-

ли бы новые, прежде неизвестные нам жизненные впечатления. Случается, что в театре зритель совсем увлекается разыгрываемой пьесой и начинает ее переживать не как художественное произведение, а как настоящую жизненную драму. Рассказывают, что один американский солдат, присутствовавший в театре на «Отелло», глубоко возмущился тем, что мавр несправедливо убил Дездемону, и с криком: «Я не потерплю такого обращения с белой женщиной» — выстрелил из ружья в актера, игравшего ревнивого мавра, и ранил его в руку. Вообще бывают случаи, что зрители и слушатели вмешиваются в ход сценического действия, издают сочувственные и одобрительные возгласы, подсказывают герою нужное действие и т.п. Публика театральных верхов нередко аплодирует актеру, играющему хотя бы и плохо, но добродетельного человека, и остается холодной, а то и прямо осуждает искусного актера, играющего злодея, очевидно, не различая между действительным происшествием и художественным произведением, совершенно забывая, где она, зачем пришла в театр. Для таких зрителей сценического действия нет, а есть жизненная драма.

Созерцание таких драм, открывающих зрителю новые уголки жизни, может представлять большой интерес по новизне получаемого впечатления, по его силе, по разнообразным чувствованиям, возбуждаемым драмами, и т.п. Но все эти впечатления будут лишены художественного характера. Такие театральные зрелища совершенно подобны всем другим зрелищам жизненных драм, например в уголовном суде, иногда в кабинете доктора, адвоката, на площади, где сталкивается много разного народа. Об эстетических впечатлениях тут не может быть и речи. В жизни вид страдания, трагические сцены нам не всегда нравятся, а на сцене мы смотрим их охотно. Почему? Потому что мы знаем, что в первом случае присутствуем при настоящем, неподдельном страдании, а во втором — только при его видимой форме, что страдание только кажущееся, а не действительное, хотя и изображено, может быть, чрезвычайно искусно.

Детская драматическая игра носит на себе печать художественной иллюзии, при такой игре с детьми бывает то же, что со взрослыми при созерцании художественных произведений. Дитя, играя, уносится на время в новый мир, превращается в другое существо, сохраняя общее сознание о том, что оно играет только роль, что только кажется другим. Прелесть драматической игры заключается в новизне положения, в особенной смене мыслей и чувствований; в соответствующих движениях, перестановке игрушек и других предметов. Тут дитя и припоминает, и творит, и переживает множество волнений, и совершит множество действий, и, наконец, наговорится. Все это, вместе взятое, весьма приятно, доставляет самые разнообразные и полезные упражнения детским силам.

Случается, что дети очень увлекаются драматической игрой и, постепенно теряя сознание окружающей их действительности, начинают всецело жить воображаемым миром, как наивные посети-

тели театральных зрелищ. Тогда игра собственно прекращается, и для детей настает новая, действительная жизнь. Известно, что во время игры в животных, например в волка и ягнят, коршуна и цыплят, собак и зайцев, в медведя на липовой ноге, дети иногда так увлекаются, что маленькие начинают серьезно бояться, как бы их, изображающих цыплят и ягнят, не съел какой-либо хищник — волк или коршун. Как скоро дитя потеряло сознание действительного мира и начало серьезно бояться, игра собственно кончилась. Дитя трепещет от страха — какая же тут игра? Какое здесь удовольствие? А игра без удовольствия невозможна. Тут вполне действительная жизнь, жизнь страдания, страха, томления, тоски. Рассказывают же, что однажды дети, играя в суд, присудили одного из участников игры к повешению и действительно повесили. Какая уж это игра! Конечно, в игре дети могут пережить чувствования и другого порядка: гордости, торжества, ощутить удовольствие властолюбия и т.п. Но если эти волнения будут вполне действительными состояниями новой жизни, если дети совсем забудут окружающую действительность, то подобные чувствования будут далеки от тех, которые составляют сущность игры.

Для того чтобы с увлечением играть в драматическую игру, нужно войти в игру, т.е. в те положения и в характеры тех действующих лиц, которые изображаются. Можно не забывать действительности, но в то же время в значительной мере сосредоточиться на вымышленной истории. Поэтому все обстоятельства, отвлекающие детей от предмета игры, резко обращающие их к действительности, производят на них весьма неприятное впечатление. Одно дитя играло в лавочника и в достаточной мере углубилось в эту игру. В комнату вошла мать и, не зная, как дитя играет, мимоходом поцеловала его. Дитя откинулось в сторону от матери и серьезно заметило ей: «Что ты, мама! Разве ты целуешь лавочников, когда бываешь в лавке!» Войдя в игру и не теряя сознания действительности, дитя желает продолжить приятную иллюзию, насладиться теми особенными душевными состояниями, которые в нем возникают при такой игре. Поэтому дитя нередко требует, чтобы его называли не его настоящим именем, а тем, которое оно себе дало в игре, и чтобы к нему относились не как к известному дитяти, а как к тому лицу, которое оно изображает в игре. Один мальчик, изображавший кучера, сказал при виде своего брата, вошедшего в комнату: «Пришел брат кучера», а по имени не назвал.

Особенно сильное охлаждающее действие на драматическую детскую игру производит пренебрежительное участие в игре одного из играющих, обыкновенно более старшего возрастом или развитого более своих товарищей. Тогда вся художественная иллюзия игры пропадает.

У Толстого в «Детстве и отрочестве» один мальчик упрекает другого за отказ от игры. «Я сам знаю, — говорил упрекающий, — что из палки не только что убить птицу, но и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить

нельзя, а Володя, я думаю, сам помнит, как в долгие зимние вечера мы покрывали кресло платками, делали из него коляску, один садился кучером, другой лакеем, девочки в середину, три стула были тройкой лошадей, и мы отправлялись в дорогу. И какие разные приключения случались в этой дороге! И как весело проходили вечера! Если судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что же тогда останется?»

Таким образом, в драматической игре дети переживают весьма сложные и разнообразные душевные состояния. На общем фоне действительности создается новый мир путем перевоплощения дитя в различные существа и живого изображения различных положений. Новый, выдуманный мир бывает то бледный, уступающий в свежести красок действительному, то яркий, сравнивающийся с последним по степени живости. Пока дитя играет, как бы оно ни увлекалось игрой, оно все же сохраняет сознание об окружающей его действительности: нужно сознавать расстояния, свойства и назначение орудий игры, число и качество участвующих в ней и тому подобные элементарные вещи, без сознания которых игра, совершающаяся среди предметов действительного мира, не может существовать, сейчас же разрушится от столкновения с действительностью. Зато в такой игре дитя будет многое припоминать, припоминаемое сочетать на новые лады, создавать невероятные происшествия, волноваться по их поводу, бегать, хлопотать, говорить, объяснять, открывать в окружающих предметах новые нужные свойства для употребления вещей как недостающих орудий игры. Дитя будет жить самой живой и разнообразной, разносторонней жизнью. Заигравшись, дитя может совсем потерять из виду действительный мир, всецело уйти в воображаемые происшествия, жить новой, выдуманной жизнью, заслоняющей действительную. Тогда конец игре, тогда начинается фантазерство, и эта необузданная игра воображения заменит дитяти действительность.

Нужно заметить, что такое состояние гораздо чаще и удобнее может настать при одиночной игре, чем при общественной, при которой оно случается довольно редко. В одиночку играющий ребенок — господин своих мыслей и чувствований, ему никто не мешает, никто не прерывает хода его игры, кроме случайных лиц. В общественной игре много участников, и от всех их трудно добиться полной гармонии мыслей и чувствований. У каждого свой ход ассоциаций, свое направление желаний, свои особенные стремления. А при таких условиях дружное забвение действительности и всецелое погружение в фантастический мир — дело довольно трудное.

Драматические детские игры имеют непосредственное значение для пробуждения и развития эстетического чувства детей. Дети, страстно отдающиеся этим играм, тем самым совершенно ясно указывают, в какую сторону направлены их преобладающие склонности и господствующие вкусы. Например, Гете в детстве чрезвычайно увлекался сказками своей матери и театром марио-

неток, которым он развлекался долгое время. Поэтому для эстетического воспитания детей их развлечения и игры вообще, а в частности драматические игры, имеют весьма важное значение. Но последние, сверх того, прямо расширяют кругозор дитяти, ставя его в совершенно новые положения.

Действительный мир, окружающий дитя, обыкновенно очень невелик, более или менее однообразен; обычные впечатления без сколько-нибудь значительных изменений повторяются изо дня в день. Поэтому, оставаясь только в нем, дитя подвергается опасности впасть в рутину, механизоваться во всей своей душевной деятельности. Оно будет одним и тем же лицом и постоянно в одном и том же положении. Его творчеству и самодеятельности мало места. В драматических играх дитя возвышается над действительным миром, становится в совершенно новые для него положения, переживает такие состояния, которых оно иначе в детстве пережить совсем бы не могло. В игре оно бывает и папой, и мамой, и учителем, и волком, и птицей, и всем в мире, превращаясь во все. Конечно, для многих превращений у него слишком мало данных, а потому само превращение бывает слишком коротким и поверхностным, весьма несовершенным. Для других ролей у него бывает более данных, оно лучше входит в новое изображаемое состояние и в этом случае легко может пережить такие волнения чувства, так сочетать представления, испытать такие желания, которые при других условиях были бы невозможны. Мир идеальный и художественный в первый раз открывается дитяти в его драматической игре и вообще в его играх и развлечениях. Без игр дитя сделалось бы слишком прозаичным, рассудочным, сухим, оно ничего не знало бы, кроме того, что есть в окружающем его маленьком узеньком мире. Можно утверждать, что если мы хотим воспитать великого мыслителя, возносящегося своей мыслью высоко над миром, к беспредельному и безграничному, проникающего в происхождение Вселенной, ее историю, в давно минувшие судьбы людей; если желаем воспитать поэта, создающего чудные идеалы, изображающего рай на земле, над обыкновенным миром строящего новый, лучший, совершеннейший мир; если хотим воспитать великого филантропа, алчущего и жаждущего лучшего будущего для человечества, тоскующего, болящего сердцем при виде настоящих зол и бедствий, — мы должны позаботиться о широкой и свободной постановке детских игр, особенно драматических, чтобы детская игра развивалась пышно и богато, чтобы дети охотно и много играли, чтобы игра была их страстью. Один из корней всякого идеализма и гуманности лежит в детской игре. Древние греки, будучи детьми, играли много и охотно; и древние и новые китайцы играли и играют в детстве сравнительно мало. Обилие всякого рода идеалов и идей у древних греков дело известное; крайняя пракτικότητα, сухость и неидеальность китайцев также дело известное.

Х. Общественные⁴ детские игры

Естественным ходом развития одиночная детская игра превращается в общественную. До тех пор пока мир дитяти ограничивается семьей и оно пугливо относится ко всякому постороннему, чужому лицу, до тех пор оно не знает общественной игры. У дитяти может быть брат, сестра, оно может иметь несколько братьев и сестер и играть с ними; но это не будет общественная игра. Последняя предполагает, что в игре участвуют не только свои, родные, близкие, но и чужие, посторонние, малознакомые или даже совсем незнакомые. А такая встреча детей малознакомых и незнакомых между собой для совместной игры может произойти только тогда, когда дитя имеет от роду 5—6 лет, когда оно на время покидает семью и настолько развито физически и душевно, что может вести совместную с другими деятельность.

На общественную игру можно смотреть как на первое вступление дитяти в жизнь, в общество, когда перед дитятей открывается дверь нового и совершенно неизвестного мира. Это знаменательный момент в жизни дитяти. В общественной игре дитя вступит в близкие отношения с новыми для него людьми, будет наблюдать своих новых товарищей, привлекаться и отталкиваться их разнообразными свойствами, сопоставлять свое с чужим. Начнется сложное перекрестное влияние и подражание, дети будут заимствовать друг у друга манеры и внутренние свойства. Дитя увидит в общественной игре невиданные жесты и движения, услышит неслыханные речи и слова; запрещенное ему окажется дозволенным другим и дозволенное ему — запрещенным товарищу; то, что для него обыкновенная вещь, покажется его новому товарищу необычайным, и необычайное для него совершится вполне спокойно, воочию. И все это окажется насажденным в сверстниках тем же авторитетом, той же любовью, которые определили и его личное развитие, т.е. родительскими; источник один, а результаты разные, в зависимости от образования родителей, их материального достатка, общественного положения и пр. И ум дитяти, и чувство, и наблюдательность будут возбуждены общественной игрой, будут находиться в напряженном состоянии, в чем и лежит, прежде всего, воспитательная сила детской общественной игры.

Общественная игра важна и хороша тем, что вводит дитя в настоящее общество, состоящее из самых разнородных элементов, в круг лиц различного положения, образования, достатка, интересов и пр. Через такое детское общество жизнь глядит на дитя во все глаза. От столкновения различных умов, характеров, положений и состояний дети неизбежно развиваются и шлифуются, выясняются их сильные и слабые стороны, на которые воспитатели и родители и могут обратить внимание. Чем разнообразнее среда, тем больше возбуждения для детского ума и сердца, больше средств для развития. В свободно сложившемся детском обществе каждый общественный слой, каждая профессия будут иметь своих малень-

ких представителей, которые и принесут с собой всю ту воспитательную силу, все те особенные воздействия и свойства, которые преимущественно присущи тому или другому общественному слою. Играя, взаимно влияя в игре друг на друга, дети в свободно составленном обществе будут впитывать в себя самые различные впечатления, знакомиться с самыми различными сторонами жизни и профессиями, различными ступенями образования, различным семейным складом. Словом, жизнь во всем разнообразии своих впечатлений обоймет их, захватит в свои мощные руки.

Общественная игра приучает детей к общественности в собственном смысле этого слова, знакомя их с существованием общих интересов, общих задач и целей. Одиночная игра преследует лишь интересы и цели отдельных личностей, ни о чем общем она не может дать понятия. Общественная же игра сразу вводит дитя в общие интересы, равно касающиеся всех участников игры, и этим неизмеримо превосходит одиночную игру. Но дело не ограничивается только простым знакомством с общими задачами, общественная игра показывает, как можно достигать осуществления общего стремления, именно она научает, что это совершается по большей части путем соревнования и борьбы. Интерес одних бывает несогласен с интересами других, общие стремления понимаются разное и осуществляются различными средствами. Поэтому в обществе, преследующем общие задачи, происходит разделение на партии, и общественная жизнь развивается посредством борьбы. Общественная детская игра обыкновенно совершается также с разделением на разные лагеря, и задача каждого участника игры состоит в том, чтобы верно и изо всех сил служить интересам своих ближайших сотоварищей, действовать не в одиночку, а соединенными силами, выставлять не свою личность, а поддерживать партию. Тут надобно явно представлять положение партии, неуклонно следить за всеми изменениями этого положения, нужно уметь вовремя напрягать свои силы в надлежащий момент и не сова- ляться туда, где есть другие. Для успеха общественной игры требуются полное проникновение интересами партии, понимание их, умение подчинять личное желание общей задаче, строгая дисциплинированность. Приучение жить в обществе и действовать обществом — вот великое благо, которое несет с собой общественная детская игра всем участникам в ней и чего нельзя ни в каком случае получить от одиночной самой затейливой игры.

Вместе с этим существеннейшим и главнейшим благом детская общественная игра развивает и некоторые другие хорошие качества в детях. Она требует, например, от детей умения владеть собой, сосредоточивать свои силы, не тратить их напрасно. Иногда судьба партии зависит от одного ловкого и сильного удара. От участника игры требуется, чтобы он в нужный момент был способен обнаружить всю свою ловкость и энергию, чтобы он напряг свои силы, иначе от его распушенности и неуклюжести, от неумения подтянуть себя и взять в руки проиграет дело вся партия. Общественная

игра требует внимания и наблюдательности со стороны всех участников игры, взаимного тщательного изучения. Чтобы правильно разделить силы на две борющиеся партии, особенно же для выбора способных и решительных руководителей партий, нужно хорошо знать все сильные и слабые стороны участников игры.

Ввиду такого высокого воспитательного значения детских общественных игр следует усиленно рекомендовать самые разнообразные собрания детей для совместных игр. Прежде всего, следует настаивать на отводе в каждом городе и каждом местечке площадок и садов для детских общественных игр. Такие площадки и сады должны составлять необходимую принадлежность каждого благоустроенного города и местечка, отвод таких мест будет выражать внимание жителей к подрастающему поколению и понимание одной из главнейших потребностей детства. Но одних площадок недостаточно: нужно, чтобы лица, понимающие и ценящие детскую общественную игру, приняли живое и деятельное участие в организации этих игр, в снабжении детей необходимыми орудиями игры, в надзоре за играющими. Лучше всего, если бы образовались соответствующие союзы из матерей или вообще женщин, так как их участие было бы более сердечным, нежным и предупредительным, чем участие мужчин. А для хорошего руководства играющими и надзора за ними те женщины, которые захотели бы взять на себя это дело, должны приобрести достаточные сведения о сущности, источниках, ходе развития и отдельных группах детских игр вообще и общественных в частности. Кроме таких общегородских и общедоступных мест для детских игр семьи, входя в соглашение между собой, могли бы образовать частные места для общественных детских игр в доме или саде известного частного лица. В таких местах могли бы встречаться между собой более или менее знакомые дети, более подходящие друг к другу, чем участники игр на общественных площадках.

Устройство частных мест для детских игр следует предпочитать так называемым детским праздникам, на которые собираются целые толпы детей со всего города, детей, совершенно не знающих друг друга, только и встречающихся, что на подобных праздниках. На детских праздниках постоянно преобладают пассивные развлечения детей над активными, т.е. собственно играми, и в этом заключается коренной недостаток детских праздников. На праздниках детей развлекают фокусами, картинками, рассказами, но игр бывает мало и они обыкновенно плохо ладятся. Дети, встречаясь друг с другом в первый раз на праздниках, совершенно не зная один другого, естественно, несколько дичатся, не умеют разделить на партии и выбрать предводителей. Игра идет вяло, скучновато, и прежде чем дети разыграются, объявляется новый номер развлечений по программе, и дети охотно бросают плохо налаживающуюся игру для приятного и забавного развлечения. Уходят дети с праздника довольные не играми, а развлечениями. На частных же площадках для игр дети прекрасно сыгра-

лись бы, ознакомясь друг с другом, хорошо делились бы на партии, избирали бы надлежащих предводителей. К играм можно было бы присоединять какое-либо пассивное удовольствие — рассказ, фокусника, картинки. Таким образом, организовались бы истинные детские праздники, не особенно большие по числу участников, но живые, увлекательные, с преобладанием игр, движений и всякого рода деятельности над неподвижным сидением, слушанием и просмотром.

Указывая стороны, которыми общественная игра может благотворно влиять на развитие детей, не следует скрывать от себя и некоторых неудобств общественной игры.

Общественная игра по самому своему существу способна сильно возбуждать детские чувствования и страсти, каковы стремление к первенству и командованию, соперничество, хвастовство и т.п. Нужно быть настороже по отношению к этим страстям. В общественных играх необходимо разделение ролей: кому приходится командовать, а кому подчиняться, кому играть выдающуюся роль, а кому неважную. Будущие вожаки в жизни сказываются уже в играх, стремясь постоянно получать роли предводителей. Желательно бы выдвигать в общественных играх детей слабых и застенчивых, которые иначе совсем будут затерты и потонут в массе, не развив своих личных свойств. Между тем застенчивость и слабость при упражнении и деятельности могут замениться более энергичными свойствами, столь нужными для успеха в жизни. Без тщательного наблюдения над детьми и, в нужных случаях, без руководства ими сильные и смелые дети совсем обезличат слабых и робких, всегда давая им второстепенные роли, требующие лишь исполнительности и послушания. Детей предприимчивых, с задатками сильного характера необходимо сдерживать и в видах их общественной пользы, так как иначе они легко сделаются необузданными, властолюбивыми и не будут в состоянии выносить чье бы то ни было первенство. Такие дети будут в тягость и себе и другим, и потому по отношению к ним необходимо принять своевременные меры.

При совместной деятельности нескольких лиц неизбежно возникнет соревнование. Против этого чувства ничего нельзя возразить, так как оно есть неизбежный спутник всякой общественной деятельности, не включает в себе никаких дурных элементов. Это чувство благородное и служит прекрасным возбудителем к напряженной деятельности. Но нельзя того же сказать про соперничество, которое очень легко и удобно развивается из соревнования и вытесняет последнее. В соперничестве есть противообщественные, зложелательные элементы: наслаждение неудачей соперника, его бедой и искреннее желание ему всяких злоключений. При соперничестве человек заботится, собственно, не о том, чтобы сделать дело хорошо, быстро, основательно, а о том, чтобы во что бы то ни стало победить соперника, не мытьем, так катаньем. Дело здесь отодвигается на второй план, является только средством к цели, и вся деятельность сводится на борьбу мелких личных са-

молбый. В соревновании ничего подобного нет; соревнование есть выражение желания не отстать от других, не сделать дела хуже; соревнование есть возбуждение себя примером других, причем желание всяких бедствий товарищам в нем отсутствует. Наблюдение над детьми должно быть настолько внимательно, чтобы сейчас же указывать детям границу между соревнованием и соперничеством и разяснять им, насколько во всех отношениях крайне неудобно и даже вредно последнее. «Нужно бороться, но не враждовать», — говорил справедливо Пирогов.

Многие родители боятся общественных детских игр, пугливо уstraняют своего мальчика или девочку от незнакомых товарищей и подруг, опасаясь заразы душевной и телесной от порочных и больных детей. В общественных играх участвуют всякие дети без выбора, к ним допускаются все без предварительного осмотра и исследования. Поэтому иные родители стараются подобрать своим детям товарищей по своему вкусу и разумению, с одинаковым общественным положением их родителей, с одинаковым достатком, образованием и пр.

Боязливым родителям следует рекомендовать устройство частных мест для общественных игр, где могли бы сходиться дети, более или менее знакомые между собой, из одинакового слоя общества. Но вообще нужно заметить, что невозможно собрать, хотя бы и не особенно большое, общество детей без недостатков. Умственные и нравственные качества не распределены между людьми сообразно сословиям, а нравственная порча, как известно, гораздо чаще разъедает души детей привилегированных сословий, чем непривилегированных.

NB *Сегодня значительно уменьшилось влияние общественной игры на развитие и воспитание личности. Кто-то с ностальгией вспоминает о пионерских кострах, сборах, о пионерской отваге, о задоре и искренности настоящих комсомольцев, о шумных, но таких важных для ребенка октябрятских звездочках. В большинстве сегодняшних школ общественные игры как таковые просто отсутствуют. Возможно, этим объясняется чувство педагогической тревоги, которое вызывают эгоизм, разобщенность, пассивность многих ребят, их неприятие общественнозначимых ценностей жизни.*

В действительности дети последних нередко бывают чище, способнее и нравственно выше своих, по-видимому, более счастливых привилегированных товарищей. Таким образом, подбор детей для общественной игры никогда не может достигнуть поставленной цели, т.е. соединить детей вполне чистых физически и нравственно, он может предупредить только появление детей с резкими внешними недостатками, обеспечить наличие хороших манер, правильность речи и т.п.

Кладя на одну чашу весов благотворное влияние общественной игры на детей, а на другую — могущие быть неблагоприятные воздействия, следует признать, что первая чаша всегда перевесит вторую. Поэтому можно утверждать, что участие дитяти в общественных играх есть существенное условие правильного всестороннего развития

детской личности. Те дети, которые были так несчастливы, что росли, не участвуя в общественных играх, обыкновенно носят на себе следы этого воспитательного пробела: они бывают застенчивы, недостаточно развязны, у них часто недостает ловкости и искусства в таких делах, которые легко даются детям менее способным, чем они, но росшим в обществе. Наконец, дети, не участвовавшие в общественных играх, отличаются эгоизмом и малым развитием общественного чувства. Привыкнув жить и действовать в одиночку, составляя нередко центр семейного кружка, будучи даже домашними божками, которым все поклонялись, они плохо понимают общественные задачи, общие интересы, когда отдельная личность сливается с целым обществом, подчиняя ему свою единичную волю. Поэтому нужно настоятельно советовать родителям, чтобы они непременно давали своим детям возможность участвовать в общественных играх, лишь внимательно предупреждая могущие быть неблагоприятные последствия от сношений со сверстниками, страдающими какими-либо недостатками.

XI. О пределах вмешательства взрослых в игры детей

При рассуждении об общественной детской игре несколько раз приходилось упоминать о надзоре взрослых за детьми в этой игре для предупреждения могущих быть некоторых вредных последствий. Возникает вопрос: где же пределы вмешательства взрослых в игру детей? Да и имеют ли взрослые право вмешиваться в детскую игру? Не будет ли это вмешательство более вредным, чем полезным?

При обсуждении поставленных вопросов нужно иметь в виду следующие соображения: развлечения детей не могут обойтись без помощи взрослых. Развлечение по самому своему существу ставит дитя в зависимость от взрослых, так как при развлечениях дети преимущественно усваивают, а действуют взрослые. Игра прежде всего тем и хороша и благотворна, что в ней действуют сами дети, что в ней выражается их самостоятельность, их творчество. Если допустить вмешательство взрослых в игру, то нарушится ее основное свойство и игра по своему характеру приблизится к развлечению. Отсюда логический вывод, что в детскую игру вмешательства взрослых совсем допускать нельзя; если же оно является почему-либо необходимым, то его непременно следует приводить к наименьшим размерам.

Вообще говоря, вмешательство взрослых в детскую игру иногда бывает необходимо. Такие случаи чаще могут быть в общественной игре, чем одиночной. В общественной игре вмешательство взрослых может быть вызвано такими случаями: 1) подавлением личности робких и слабых в каком-либо отношении участников игры личностями властолюбивыми, решительными. Такие случаи бывают и влекут за собой довольно существенный вред для

детей обеих категорий; 2) ведением грубой игры — с побоями, с унижением побежденных, с какими-либо движениями и действиями не вполне нравственного характера (под влиянием случайно виденного, слышанного, нехорошего товарища), что также бывает вследствие присущей детям некоторой жестокости и их впечатлительности и подражательности. В остальном детям должна быть предоставлена свобода. Вообще надзор за общественными играми детей должен быть непрерывный, но активного вмешательства возможно меньше. Желательно больше предупреждение зла, чем борьба с уже возникшим злом. В видах предупреждения дети, страдающие явными и трудноискоренимыми пороками, не должны быть допускаемы до общественной игры. Таких детей нужно ставить под особенно бдительный надзор в немногочисленном обществе и применять к ним особенные гигиеническо-педагогические меры.

Что касается одиночной игры, то вмешательство в нее взрослых должно быть еще меньше, так как одиночно играющее дитя никому повредить не может. Взрослые могут косвенно помогать одиноко играющему дитяти: а) предоставлением ему средств для получения обильных и разнообразных впечатлений. В игре отображается душевная жизнь дитяти, и интерес и живость игры находятся в прямой зависимости от запаса впечатлений; б) предоставлением ему достаточного материала для игры, т.е. бумаги, карандашей, клею, мячиков, кусков дерева и т.п. Бедность материалов задержит выражение вовне полученных впечатлений; в) показыванием, объяснением, своими примерными работами, если бы дитя обратилось за помощью к взрослым.

Простирать далее вмешательство взрослых в детскую игру нет достаточных оснований, дальнейшее вмешательство существенно повредит самой игре, будет противно ее природе.

ЗАДАЧИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

1.

Задачи семейного воспитания общи с задачами всего воспитания, всех воспитательных возрастов. Стремление обособлять, при построении педагогической системы, возрасты и разбивать воспитание на несколько отдельных и даже самостоятельных периодов ныне оставлено. Еще Амос Коменский горячо ратовал за идею единства воспитания, утверждая, что начала воспитания и образования материнской школы составляют основы педагогической деятельности и во все последующие воспитательные возрасты, лишь постепенно расширяясь и захватывая больше материала. Личность есть нечто цельное, развивающееся органически, а не нарастающее механически; в ней последующее соткано с предыдущим живой неделимой связью. Дитя есть отец взрослого человека. Переживает возрасты и развивается в них один человек, а не четыре. Воспитание по своей сущности, по своим целям и задачам едино, целостно. Поэтому нет возможности определять задачи семейного воспитания, не определяя в то же время и задачи воспитания вообще, для всех дальнейших воспитательных возрастов.

Но при цельности личного развития, как органического, каждый воспитательный возраст имеет свои особенности, свою более

ВВ *Воспитание как доверие души, как питание души начинается несомненно в семье: с заботливых рук матери, с сочувствующих, всепонимающих глаз отца, с колыбельной песни бабушки, рассказов дедушки. Именно тогда завязываются нити духовной близости, приходит ощущение душевного тепла и покоя. Значит, душа живет, душа стремится к добру, открывает свой путь к радости жизни. Вот только вопрос: есть ли тепло в семейном очаге?*

или менее определенную и законченную форму в физическом и духовном отношениях, свои своеобразные переживания, свое горе и свою радость. Общие воспитательные задачи преломляются в особенностях возрастов, получают от них своеобразную окраску, а потому и кажутся самостоятельными, в сущности оставаясь теми же общепедагогическими.

Здесь не место точно формулировать и доказывать задачи всего воспитания и образования, но перечислить их, как нечто данное, необходимо. Они таковы: 1) всестороннее развитие самостоятельной личности, связанное и, по возможности, гармоническое; 2) воспи-

тание человека как члена общества, в среде товарищей и сверстников, детских обществ, союзов и кружков; 3) воспитание человека в связи с внешней природой, среди природы, при помощи природы, как ее члена; 4) воспитание человека в связи с первоисточником мировой жизни, с Божеством, как момента, песчинки вселенского бытия. Эти задачи нужно постоянно иметь в виду и при семейном воспитании, иначе развитие личности будет неправильным.

Теперь мы в общем рассмотрим, как семейное воспитание может осуществлять перечисленные задачи в пределах первого воспитательного возраста и применительно к его особенностям.

II.

Каждый рождающийся человек есть конец одной длинной истории и начало новой. Каждый младенец есть результат деятельности родителей, жизни предков, жизни и деятельности нации и всего человечества, насколько оно представляет собой связанное целое. Но при этом каждый подчинен своей особой наследственности, в каждом живут его родители, близкие и отдаленные предки, каждый отличен от других, оригинален. Два брата, две сестры никогда не будут совершенно одинаковыми, потому что у них несколько различная наследственность. Их можно положить в одну кроватку, одеть в одинаковое платье, поставить в одинаковые условия жизни и развития, но нельзя сделать их одинаковыми личностями. Они будут и двигаться, и смотреть, и плакать, и слушать, и есть, и спать каждый несколько по-своему. Сливаясь сначала, по-видимому, в одно существо, они все больше и больше будут различаться с возрастом. А это позднейшее развитие, существующее с самого начала их бытия, вследствие неодинаковой наследственности. Природное различие детей влечет неодинаковость реакций детей на впечатления, реакции каждого ребенка своеобразны. Каждый родившийся есть творец новой жизни, и его творчество новой жизни начинается с момента рождения, с оригинальности его реакций на впечатления, которая постепенно будет выясняться. В этом заключается исходный пункт всего семейного воспитания.

Если каждый родившийся организм своеобразен вследствие особенной наследственности, то нужно выследить и понять эту своеобразность. Поэтому родителям и воспитателям довольно долгое время придется быть не столько руководителями развития родившегося организма, сколько тщательными и совестливыми его наблюдателями. Дитя медленно, ошупью будет приспособляться к окружающей среде, жадно и в то же время боязливо ловить все впечатления. Оно будет как бы выпускать из себя невидимые щупальцы и ими дотрагиваться до всего, до чего оно может дотронуться. Не только нужно наблюдать, но и изучать, к чему дитя тянется и от чего отворачивается, чтобы понять дитя, его индивидуальность. Родителям и воспитателям нужно воздерживаться на первых порах от вмешательства в реакции дитяти на впечатления среды, потому что

NB Принимая образование как дорогу к свету, как восхождение к истине длиною в целую жизнь, можно понять обеспокоенность автора недостаточным вниманием к первым шагам ребенка на этом пути. В советский период редкостью были педагоги-воспитатели, которые осознавали, что в первые годы жизни закладываются основы мышления, формируется культура чувств, усваиваются неискоренимые привычки, «возникает общий очерк всей личности человека» и как важен на этом этапе союз семьи, школы и очеловечивание окружающей ребенка среды.

Размышляя о среде, в которой воспитывается ребенок, важно помнить о ее неоднородности, сознавать, что невозможно создавать вокруг ребенка обстановку стерильности, закрывать глаза на зло, а утверждать в его душе силы, способные противостоять этому злу, нести в себе самом доброту и человечность. Важно, чтобы мы, родители, стремились к тому, чтобы каждый наш ребенок в своем внутреннем духовном мире «нашел тот родничок, который, вливаясь в великую реку человеческой гордости», помог ему обрести чувство собственного достоинства, научил уважать старших, воспитал трепет перед святыней, любовь к своему Отечеству.

для того, чтобы понять природу родившегося, что он с собой принес в мир, какую наследственность, какой дар жизненного строительства, для этого необходимо тщательно изучать реакции самого дитяти на впечатления, не пришеивая к самобытной деятельности детского организма своих элементов, воздействий и указаний.

Такое положение воспитателя не означает бездеятельности, поле для деятельности воспитателя остается большое. 1) Нужно создать соответствующую педагогическим целям среду для развития дитяти, материальную и нравственную. Среда будет давать дитяти материальную и духовную пищу, поэтому она должна быть здорова, чиста, богата содержанием, чтобы и физическое и духовное питание было обильно и разнообразно. Дитя жадно поглощает и пищу и впечатления, и трудно сказать, к чему оно более жадно. Из пищи и воздуха оно будет строить свой физический организм, из воспринятых впечатлений — духовный. Всякие недостатки материала — в пище, в воздухе, в движениях, в товарищах и товарищеских играх, в родителях, в серости и монотонности их жизни, местной природы — отразятся соответствующими недостатками на развивающейся личности. А устроить всю окружающую ребенка среду благоприятной во всех отношениях его развития — дело весьма трудное и сложное. Трудность увеличивается еще тем, что такая деятельность воспитателя неизбежно сопряжена с самовоспитанием воспитателя, так как он источник многих впечатлений для дитяти, он образец для подражания, а если в нем самом много недостатков, как обыкновенно бывает, то ему необходимо от них освободиться, иначе источник впечатлений дитяти будет нечист, отравлен. 2) В окружающей среде дитяти встретится мно-

го неизвестного, к чему определить своих отношений без помощи взрослого оно не может, многого оно не будет уметь делать, от мно-

гого может получить вред, если не предохранить его, и т.д. Нужно дитяти помогать и за ним непрерывно наблюдать, в чем открываются обширное поле деятельности для воспитания. Но только нужно постоянно заботиться о том, чтобы дитя побольше делало само. Ведь это будущий строитель жизни, который будет строить жизнь после нас, без нашей указки и помощи, а потому больше всего и должен быть приучаем к самостоятельной деятельности. Подавление дитяти нашим авторитетом, ослабление его самостоятельности нашими непрерывными указаниями и излишней помощью есть один из самых больших педагогических грехов, какие только могут сделать родители и воспитатели по отношению к детям.

III.

В той мере, как тщательным наблюдением будут выясняться свойства личности, ее природная индивидуальность, будет постепенно вырисовываться другая существенная задача семейного воспитания — необходимость расширения индивидуальности. Каждая индивидуальность ограничена, ей присущ данный вид свойств и деятельностей, далеко не исчерпывающих всех возможных человеческих свойств и деятельностей; у ней обыкновенно бывают некоторые свойства слабые, недостаточные. Что делать с такой индивидуальностью? Оставить ее в ее естественном несовершенстве грустно, стремление к лучшему, к идеалу побуждает педагога начать работу по усовершенствованию и расширению индивидуальности, по исправлению ее недостатков, пополнению пробелов, словом, к возведению ее к идеальному человеку, всестороннему и гармоническому. Здесь-то и открывается чрезвычайно трудная и сложная задача для родителей и воспитателей, требующая большой осторожности при ее разрешении. Дело в том, что недостатки и недочеты личности суть ее естественные свойства, к ним поэтому нужно относиться терпеливо, спокойно, без всякого гнева и раздражения. Далее следует твердо помнить и обстоятельно усвоить ту мысль, что недостатки часто составляют только обратную сторону, изнанку хороших свойств, например гневливость и властолюбие, неправильное выражение силы и энергии, нерешительность и боязливость — осмортельности при сложности положения, необычайная раздражительность — тонкой чувствительности, большая односторонность — глубокой сосредоточенности духа на одном ряде мыслей и т.п. Борясь с недостатком, нужно постоянно опасаться, как бы не ослабить связанного с ним ценного качества, как бы вместе с водой не выплеснуть из ванны и ребенка: хорошо чистить платье и выводить имеющиеся на нем пятна, но чистить его до дыр не годится.

Расширение индивидуальности новыми желательными свойствами требует еще больших хлопот: многих строго обдуманых и последовательных упражнений, направленных к одной цели, и отыскания, по возможности, хотя бы слабой опоры в свойствах индивидуальности для созидания нового желательного свойства.

Новое свойство быстро не прививается, для его укрепления нередко может потребоваться педагогическая работа не над одним, а несколькими поколениями. Но создание их возможно, в современном культурном человечестве имеются такие свойства, которые не были присущи первобытному человеку.

В период семейного воспитания недостатки индивидуальности вскрываются еще не вполне, не во всей силе, но, несомненно, кое-что в этом отношении уже обнаруживается. На основании открывшихся фактов придется, может быть, не столько сейчас приступать к открытой борьбе с детскими недостатками и расширению детской индивидуальности, сколько к принятию предохранительных мер, к подготовке такой постановки дальнейшего образования и воспитания, которая препятствовала бы развитию недостатков и подготавливала к расширению детской индивидуальности в желательном направлении. Отсюда открывается тесная связь между семейным и школьным воспитанием и образованием, выясняется положение, что корни школьного развития личности лежат в семейном воспитании. Если справедлива поговорка: каков в колыбельку, таков и в могилку, то тем более справедливо сказать: каков в колыбельке, таков и в школе.

IV.

Для выяснения природы семейного воспитания следует обратить внимание на его отрицательную сторону в практическом выполнении.

Крупнейший недостаток семейного воспитания есть весьма

NB *Моему семилетнему другу на день рождения родители подарили дорогой конструктор, папа собрал из него потрясающе красивый пиратский корабль, сын помогал, но больше наблюдал. Собрав игрушку, родители поставили ее на полочку. На все просьбы сына разобрать корабль, чтобы что-то из конструктора сделать самому, был ответ: «Потеряешь детали, подожди». Когда я пришла в гости, мальчик подвел меня к красавцу-кораблю и горько шепотом произнес: «Памятник». А как же развивать индивидуальность, творчество, самобытность?*

малое изучение природы ребенка, малое к ней уважение, а потому полное подчинение дитяти какой-нибудь искусственной схеме, придуманной родителями по разным практическим соображениям.

1) Одна из любимых родителями искусственных схем есть превращение детства в подготовительный период к следующему, школьному, возрасту. Детство само по себе не уважается, оно не имеет никаких прав, ничего самостоятельного, оно только маленькая станция на пути к дальнейшим возрастам, и чем меньше на ней останавливаться, тем лучше. Такой взгляд на детство сразу ставит дитя в неестественное положение: занимайся не тем, что тебе любо и дорого теперь, а тем, что тебе понадобится через несколько лет; веди себя не как пяти-шестилетнее дитя, а как девяти-

В Эти мысли П.Ф. Каптерева переключаются с заботами дня сегодняшнего, ибо истинная забота родителей о развитии, образовании и воспитании ребенка строится на понимании целостности природы ребенка, на умении учитывать особенности, индивидуальность, способности и задатки. Природа движется по пути обретения своей единственности и неповторимости в лице каждого данного ребенка. Исходя из этого, следует отметить, что все более активно входящая в жизнь гуманно-личностная педагогика предлагает классическую формулу, гласящую, что ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет. «Надо открыть Ребенку саму жизнь, — пишет Ш.А. Амонашвили, — помочь ему вести наблюдения над явлениями жизни, черпать опыт для ее улучшения, выбрать в ней верный путь, т.е. развивать и воспитывать в Ребенке жизнь с помощью самой жизни» (Ш.А. Амонашвили. Школа Жизни).

ти-десятилетнее, думай о школе, пренебреги настоящим, живым и веселым, и перенесись в будущее. От дитяти требуется скороспелость, недетская рассудительность и усидчивость, его как можно раньше стараются учить грамоте, иностранному языку, стремятся незаметно, шутя ознакомить поскорее со счетом, священной историей, географией, с начатками всех других наук. И все потому, что это понадобится в школе, как будто в школе не будет времени для учения.

Этот недостаток есть вольное и невольное, недостаточно ясно сознаваемое социализирование семейного воспитания самими родителями, потому что школа есть общественное учреждение и приспособление к ней семьи есть приспособление семейного воспитания к общественному, копирование последнего и в то же время, по крайней мере в известной степени, отказ от начал семейного воспитания и усвоение вместо них начал школьного образования.

2) Другая любимая родительская схема — особенная энергия в развитии одной какой-либо стороны в воспитываемом и малое внимание ко всем другим. Есть родители-гигиенисты, на все в жизни смотрящие с точки зрения гигиены. Для них сущность семейного воспитания заключается в том, чтобы обильно и питательно кормить дитя, вовремя укладывать его спать, достаточно прогуливать, хорошо одевать, часто проветривать детскую, оберегать дитя

от заболеваний, а если заболело, то настойчиво и продолжительно лечить его. Все прочее на втором плане, воспитывается крепкое животное. Точно так же есть родители интеллектуалисты, эстеты, набожные, практики, выше всего ценящие в дитяти какую-либо одну категорию свойств, кажушихся им самыми важными, и на прочие обращающие мало внимания. Понятно, что заколачивать дитя в такие узенькие схемы можно только путем упорной и тяжелой борьбы с природной разносторонностью детских стремлений.

3) Третий важный недостаток семейного воспитания — семейный эгоизм и ограниченность кругозора. Случается нередко, что семья живет замкнуто, отчужденно от общественных организаций, принимает весьма слабое участие в общественной жизни.

В такой семье все расценивается как могущее принести пользу или вред семье, ее отдельным членам, а не затрагивающее прямо семью считается безразличным и в лучшем случае служит лишь предметом праздного любопытства. Все, что вне семьи, признается сырым материалом для постройки семейного благополучия. Такая узкая, внеобщественная семья, такое гнездо обыкновенно прививает детям самый жестокий и грубый эгоизм и сообщает крайнюю ограниченность детскому кругозору. Из подобных семей выходят обыкновенно так называемые хорошие семьяне и самые плохие граждане. Живая связь семьи с общественными организациями есть в настоящее время необходимое условие правильного развития детской личности в семье.

О РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВОВАНИЯХ И ИХ ВОСПИТАНИИ

Из отдельных религий для педагога всех ценнее христианская, потому что это наиболее педагогическая религия. Следующие свойства религии вообще и христианства в частности особенно важны для воспитания:

1. Наиболее педагогическая религия должна быть общечеловеческой, а не национальной. Национальная религия важна тем, что она содействует сплочению нации, но зато она неизбежно ведет к вражде наций, разъединяет людей, вместо того чтобы их соединять. Особенно вредны в этом отношении религии, требующие распространение известного религиозного учения огнем и мечом и истребление всех неверных, т.е. последователей всех других религий, кроме данной. А между тем воспитание есть прежде всего воспитание человека, а не гражданина, есть забота о развитии свойств человеческой природы, а потом национальных качеств. Поэтому религия вражды прямо противоречит задачам воспитания, а строго национальная религия извращает воспитание, ставя второстепенное на место главного и обратно. Христианство же лишено национального характера, это общечеловеческая религия. До христианства религии были преимущественно национальные, боги — идеалами людей данного народа. Боги покровительствовали известному народу и, вместе с ним, ненавидели его врагов. Боги

были национальны и местны. Религии, как и многое другое, разделяли, а не соединяли народы, поднимали между ними рознь и вражду, обособляли их. Христианство явилось объединяющей международной религией, проповедывавшей всеобщее братство людей, единство и родственность всего рода человеческого. Все народы и отдельные люди — братья между собою, все дети одного Царя Небесного, пред Богом все равны: обрезанный и необрезанный, эллин и варвар. Все народы призывались христианством к мирному совместному труду. Для развития педагогической деятельности также за-

В В трудах, посвященных проблемам религии, П.Ф.Каптерев подчеркивает мысль о том, что из всех религий христианство — «наиболее педагогическая религия». Открытие христианством личности в человеке коренным образом изменило развитие человеческой истории, культуры и педагогики, показав, что каждый человек бесконечно ценен и важен, уникален и неповторим. Сегодня мы все отчетливее осознаем, что

именно христианство оказалось способным преодолеть заколдованный круг логических лабиринтов и тупиков. Сохраняясь как духовная опора, как единое духовное образование, оно было хранителем моральных устоев. Для педагога христианское учение ценно тем, что непрерывно зовет человека к самосовершенствованию.

В нашей многонациональной, многоконфессиональной школе не отвержение культурных богатств прошлого, а их духовное осмысление и преобразование являются важнейшей доминантой воспитания. Педагогика как образ мысли современного учителя призвана учиться уважать чужие верования и взгляды, понимать силу традиции и духовность святыни, выстраивая свое педагогическое мировоззрение на том, что объединяет, а не разъединяет.

кладывалось новое начало, давалась единая религиозная основа всего воспитания и обучения, равно применимая к каждому христианскому народу, между тем как в период до христианства воспитание отличалось строго национальным характером и было различно, в соответствии с народными особенностями и историей.

Общечеловечность христианства заключалась не только в его вселенском международном характере, но и в устранении с религиозной точки зрения всякого неравенства между отдельными классами в каждом государстве, в провозглашении равенства всех людей по природе. Человеческое существо, несмотря на его полное ничтожество пред Богом, объявлялось христианством богоподобным, в каждом человеке признавалась искра божества. Бог сотворил человека по своему образу и подобию. Таким образом, личность человеческая возвышалась, а все люди уравнивались. Правда, Иисус заповедывал воздавать кесарево — кесарю, а его апостол Павел говорил рабам, что они должны повиноваться своим господам, и не только за страх, но и за совесть; но Основатель христианства, не нарушая установив-

шихся общественных отношений, говорил в то же время, что нужно, воздавая кесарево — кесарю, воздавать и Божие — Богу. А если рассуждать по-божески, то все люди — мужчины, женщины и дети, евреи и римляне, греки и варвары — суть существа богоподобные и по своей природе равные и равноценные. Христианство не объединяло себя ни с каким определенным государственным устройством, ни с какими местными или народными общественными отношениями и распорядками. Оно ставило себя выше государственного строя и правовых отношений, на земле оно указывало путь к Небу и среди временных, изменчивых отношений вечные неизменные обязанности человека, вытекающие из самой сущности его природы. Поэтому христианские обязанности были выше и важнее всех государственных и общественных обязанностей, и если между ними возникало столкновение, то первые нужно было предпочесть последним, как то и в действительности было во время гонений на христиан. Этим капитальным взглядом личность немногих, несправедливо превозносившихся над другими, принижалась, но личность громадного большинства человечества высоко поднималась.

лась: раб, обязанный государством повиноваться господину, с религиозно-христианской точки зрения, т.е. по существу своей природы, сравнивался с этим господином. Пред Богом все равны, и господин стоит не больше своего раба. Как богоподобная, человеческая личность священна, каково бы ни было ее общественное положение. Отнимать у нее жизнь, лишать ее способов человеческого существования, унижать и терзать ее — никто не имеет права. Возвещалось начало золотого века для всех обиженных и гонимых; женщинам, детям, рабам объявлялась высокая божественная охрана от насилия и притеснений.

2. В христианстве религиозное и высокое нравственное чувствования тесно, неразрывно связаны, христианство не только переполнено нравственными элементами, но и множеством гуманных нежных чувствований. Христианская религия — учитель нравственности, любовь к ближним она ставит выше всего. Даже любовь к Богу зависит от любви к людям. «Если ты не любишь брата своего, которого видишь, то как можешь любить Бога, которого не видишь?» спрашивал один из учеников Основателя христианства.

В Тревожно сегодня на сердце учителя. Оглянитесь вокруг: ощущение такое, что мы, педагоги, зажигурились и не хотим видеть того, что время само уже внесло коррективы и в нашу жизнь, и в нашу педагогику: на наших глазах вырастают храмы, телевидение транслирует религиозные праздники, в домах появились иконы. Как в этих условиях должен вести себя учитель? Кто приводит ребенка к высокому пониманию религии как свободы нравственности, свободы духа, кто вернет ощущение святости, открывает страницы Библии или Корана?

Робко входят в душу слова: «христианская религия — учитель нравственности». Многие учителя не готовы еще принять высокую воспитывающую силу религии — слишком глубокие всходы дал посеянный в годы советской власти атеизм.

Выше нет добродетели, как положить жизнь свою за своих ближних; люби ближнего, как самого себя. Сам Бог есть любовь. Вообще все кроткие, мирные добродетели, каковы благожелательность к людям, снисходительность, жалость, прощение проступков, терпеливость, кротость, незлобивость, высоко ценятся христианством.

Такой характер религии для педагогики чрезвычайно важен. Педагог имеет дело с детьми и вообще с возрастами, в которые человек только что складывается. Малые дети прямо беззащитны, обидеть их легко каждому; более старшие возрасты также не владеют всеми средствами взрослых для самообороны. С другой стороны, разумное, педагогическое обращение с детьми и подростками требует большого терпения, широкой доброжелательности, незлобivosti, вообще всех добродетелей, которые Основатель христианства так высоко поставил в Нагорной проповеди и в других беседах. Истинным практическим педагогом может быть только человек, глубоко проникнутый гуманной и нежной нравственностью евангельского учения. Суровые, жесткие, злопамятные люди равно не отвечают и христи-

анскому и педагогическому идеалу. А Христос дал педагогам еще один высокий пример — Он любил детей и педагогам заповедал любить их. «Не мешайте детям приходить ко мне», — говорил Он своим ученикам. «Будьте как дети», — поучал Он взрослых. Он хотел, чтобы милые привлекательные черты детства сохранились и в зрелом возрасте. Иисус, ласкающий детей и благословляющий их, — одна из трогательнейших картин в истории человечества.

3. Христианство проникнуто высокой интеллектуальной идеальностью. Это не то значит, чтобы теоретический элемент религии был уже очень силен в евангелиях, нет; Иисус любил говорить притчами, образно, просто, толпам народа; Его ближайшие ученики были простые рыбаки; Его главные темы — вопросы о нравственной, чистой жизни, проникнутой любовью к людям и Богу. Интеллектуальная идеальность христианства заключается в высокой оценке значения духовного начала в жизни человека, в жизненной ценности идеала и истины. Роскошная и сложная культовая сторона религии совершенно чужда евангелиям. Иисус поучал: «Богу нужно поклоняться духом и истиной». — «Истина сделает вас свободными». Эта великая черта христианства, враждебная формализму, сухости, господству внешней правильности и законности, ценная для всякой религии, важна и для педагогики. Сущность дела воспитания важна, а не его видимость. Люди цир-

В Будучи сыном священника, преподавателем духовной академии, Петр Федорович со знанием дела говорит о том, что мы должны понять религию как социальное явление и «посредством ее учить жить». Все его статьи о религиозном воспитании подчеркивают тонкость, деликатность и сверхважность данного вопроса. Принимая религию как «руководительницу жизни», ученый свято верит в ее духовную силу. Слова Иисуса «Истина сделает вас свободными» стали частью его педагогического кредо, выражая основную мысль его педагогического творчества — стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, т.е. — к вечному восхождению.

куляра, люди в футляре никуда не годятся. Если Богу нужно поклоняться духом и истиной, то и людей нужно воспитывать для духа и истины.

4. Христианство для педагога ценно еще тем, что непрерывно зовет человека к самоусовершенствованию, к борьбе с грехом, со всем низменным и недостойным человека, к направлению всех сил, чтобы господствовать над своими страстями, служить истине, Богу, а не мамоне. Есть два направления в человеческой воле: одно — внешнее, заключающееся в осуществлении общественных задач и дел, служение развитию материального благосостояния народа, улучшению его социального положения, прогрессу науки, искусства, быта; другое — внутреннее, заключающееся в созидании внутренней гармонии души, в господстве над страстями, в полном самоуправлении, проникнутом высокой внутренней идеальностью. Христианство особенно выдвигает вторую задачу, второе направление — внутреннее развитие воли, духовное усовершенство-

зование личности. Об усовершенствовании общественных учреждений, среди которых приходится жить и действовать человеку и которые оказывают на его деятельность такое огромное влияние, христианство говорит мало. Оно как бы ставит себя выше всяких общественных учреждений, довольствуясь отрицанием в принципе несовершенных. Отвергая в сущности рабство, тиранию, сословное неравенство и всякое общественное насилие и зло, христианство не объявило им открытой прямой войны, но оставило их в покое, пока они падут сами, сгнивая внутри, потеряв основу в сознании людей. Рабы, заповедало христианство, повинуйтесь своим господам не за страх, а за совесть, воздавайте кесарево — кесарю. Зато христианство с необычайной энергией настаивает на внутреннем усовершенствовании личности, на борьбе личности с ее недостатками, с ее греховностью. Оно признает эту задачу важнее, выше, чем усовершенствование общественных учреждений. Это последнее есть естественное следствие первого. Усовершенствуйтесь себя, и учреждения сами собой улучшатся. Марк Аврелий, философ, римский император, бывший властелином самого себя и властителем мира, утверждал, что быть великим императором, пожалуй, легче, чем быть великим человеком. Борьба со своими страстями труднее и страшнее борьбы с внешними врагами.

Во всяком случае указываемая черта христианства чрезвычайно важна для педагога, потому что воспитание в своей сущности есть не только развитие, но и усовершенствование воспитываемой личности, борьба с ее недостатками. Та задача, которую ставит себе христианство с религиозной точки

ВВ *В данной работе П.Ф. Каптерев как бы вторит мудрости Библии, но с явно выраженным педагогическим оттенком: о высшей добродетели, о любви к ближнему, о благожелательности и терпении... Он не навязывает своей позиции, но мы чувствуем его убежденность в том, что высокий гуманизм, имеющий столь высокое значение в воспитании, «течет светлой струей в притчах и поучениях Иисуса».*

зрения, ставит себе и педагогика с научной. Только христианство, как религия, могло оставить в тени вопрос об усовершенствовании общественных учреждений, а педагог, готовящий для жизни, должен выдвинуть и эту сторону волевой деятельности и проповедывать прямо необходимость параллельного личного и общественного усовершенствования, развития отдельных и воспитываемых и общественных органов и учреждений.

Ввиду указанных свойств христианства, при воспитании религиозного чувства самое важное и для воспитателей и для воспитываемых глубоко про-

никнуться истинным духом евангелий, их нравственно-религиозным учением. Тот высокий гуманизм, который имеет столь великое значение во всем воспитательном деле, течет светлой струей в притчах и поучениях Иисуса. Из этого источника нужно пить самому педагогу и из него же поить и своих питомцев. При этом нужно остерегаться преследовать какие-либо внешние, формаль-

ные цели, превращать религиозное воспитание лишь в систему школьных уроков, а нужно стремиться проникнуться высокими гуманными чувствами христианства и его идеальностью. А мир идеальных чувствований в евангелиях велик и многообразен, ввести воспитываемого в этот мир, дать ему возможность сжиться с ним составляет самую сущность задачи педагога. Для такого сердечного проникновения в глубину христианства семья, в своем нормальном виде насыщенная чувством и с любовью относящаяся к каждому своему члену, делает много, а школа, при своем современном строе, очень мало...

О ЗНАЧЕНИИ УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ

В одном частном и довольно многочисленном кружке педагогов, все господ достойных и опытных, собиравшемся для обсуждения различных вопросов среднеобразовательного курса, зашла между прочим речь о значении учебника в деле обучения. Предмет, по-видимому, не особенно мудреный и сложный, а главное такой, который должен быть очень хорошо известен каждому опытному педагогу и по которому двух мнений, казалось бы, не может быть. О чем тут спорить? Но на деле оказалось не то: из-за учебников возгорелась жаркая словесная война. Нашлись педагоги, которые прямо и решительно заявили, что учебники при обучении вредны, что из них учащиеся нахватываются только одних фраз без достаточного понимания, получают видимое знание без серьезного усвоения, вследствие чего возникают обман других и самообман. И это не потому, чтобы учебники были дурно составлены; один педагог прямо заявил, что по одному предмету, о котором специально шла в собрании речь, учебники хороши, но тем не менее подлежат изгнанию. Учебники пишутся людьми взрослыми, изучившими науку, сжато, т.е. пишутся при таких условиях, которые мало подходят к положению школьника. Что в таком учебнике поймет школьник, приступающий к азам науки? Притом язык учебников обыкновенно не заслуживает того, чтобы его изучали. Таким образом, учебникам была пропета отходная и с учебниками было поступлено почти так же, как поступал со своими букварями сын Бульбы Остап, исправно зарывавший их в землю. Понятно, что нашлись защитники учебников, которые и воспрепятствовали похоронам сего издревле прославленного орудия обучения.

Слушая этот спор, мы немножко недоумевали и грустили: если уже по такому вопросу, ежедневно встречающемуся каждому преподавателю, опытные педагоги не приходят к соглашению, не устанавливают одного, достаточно проверенного и обоснованного взгляда, то в каком же вопросе они могут согласиться? Решительно ни в одном. И отчего разногласие в вопросе, казалось бы, достаточно ясном и немногосложном, вполне допускающем один твердый, решительный ответ? Нам думалось, что причина споров по подобным вопросам заключается в том, что преподаватели, занятые педагогической разработкой своей науки и погруженные в

В С какой любовью к книге написана эта статья! Она актуальна и современна, она не требует никакого комментария. Ее надо изучать, в нее надо вчитываться, и тогда откроешь главное: что такое настоящий учебник жизни.

лось бы, и спорить нечего. Дебаты о значении учебника в обучении, по нашему мнению, принадлежат именно к такой категории споров. Как скоро этот вопрос ставится и обсуждается в достаточной общности и принципиально, он допускает определенное, твердо обоснованное решение, что и постараемся доказать в настоящей статье.

* * *

В учебной практике положение учебника и положение учителя значительно различны, иногда даже до противоположности: чем больше значения имеет учебник, тем меньше учитель, и наоборот. Если в школе центром обучения ставится учебник, то роль учителя часто низводится до положения скромного истолкователя учебника, не прибавляющего много своей мудрости к мудрости учебника; если же личность учителя при обучении выдвигается на первый план, то пропорционально теряется значение учебника: главный источник сведений для учащихся тогда заключается в учителе, а учебник занимает положение вспомогательного средства обучения. Можно даже утверждать, что между положением учебника и учителя существует, хотя может быть и скрытый, антагонизм, широкое влияние одного стесняет и ограничивает значение другого. Поэтому в различных странах берет перевес в школе то учебник, то учитель. В Англии и в Соединенных Штатах Северной Америки учебник имеет в школах преобладающее положение: там много заботятся о том, чтобы, с одной стороны, учебники были обстоятельно и толково составлены, а с другой — чтобы учащиеся умели понимать учебник и владеть им. Требую от граждан постоянно значительной самостоятельности и личной инициативы, строй упомянутых государств таков, что и в школе не допускает слишком большой опеки учителя над учащимися, требуя от них возможной самостоятельности. Ученики должны учиться сами, сами приобретать сведения, не рассчитывая на ежеминутную помощь учителя; им дается урок по учебнику, и они сами должны в него вдуматься, преодолевать представляемые им при толковом усвоении сведений препятствия и не ждать, чтобы учитель разжевал и положил заданный урок им в рот.

В Германии другие порядки на этот счет. Там учащиеся без учителя шагу не сделают, учитель там есть душа школы, ее животворяющая и всепроникающая сила; каждый урок предварительно вы-

ясняется учителем с помощью множества всякого рода вопросов, наводящих и простых, составления конспектов, повторения сделанного объяснения и т.п.; учебник же главным образом имеет значение книжки для памяти, помогает воспроизведению учительских объяснений и толкований. Вследствие этого всякого рода методические приемы и методики особенно процветают в Германии, там же процветают многочисленные и разнообразные заведения для подготовки учителей и учительское искусство составляет великую, сложную и трудную премудрость, которую надобно изучать долго и с великим старанием. Опытные учителя в Германии вырабатываются практикой нескольких пятилетий, а то и десятилетий преподавательской деятельности. В Англии и в Северной Америке несравненно меньше и методик, и учительских семинарий, приемы обучения гораздо проще, бесхитростнее, учителя и учительницы в школах меняются очень быстро, европейский тип старого школьного учителя, преподающего десятки лет, там совсем не известен, но учебники и всякие учебные пособия, попадающие школьникам в руки, составлены хотя так же просто, но толковее, и обстоятельнее, и солиднее, чем в Германии.

Каждый из поименованных принципов — господство учебника или учителя, — проведенный в школьном деле с исключительностью, с полной односторонностью, является неправильным и дает печальные результаты.

Мы понимаем мнение тех педагогов, которые утверждают, что учебник есть зло, что из него школьники научаются одним только словам, что знание учебника есть одна видимость знания без внутреннего содержания. При некоторых условиях все это может быть буквальной правдой и не очень много лет тому назад у нас на Руси было живой действительностью. Представьте себе учебник, довольно дурно написанный, отвлеченно, сухо, книжно, малоприменимо к детскому пониманию; к такому учебнику, первенствующему в школе, прибавьте учителя, не обременяющего себя особенно большими трудами по части обучения, не подготовляющего детский ум к усвоению того, что написано в учебнике, но старающегося прямо переложить содержимое учебника в детские головы. Что даст такой учебник и такое же изучение? Очень мало, несравненно меньше, чем самые плохенькие конспектики, самостоятельно составленные самими учащимися после объяснений учителя. Мы не говорим уже про то, что сами знания из учебника придется с таким же насилием вбивать в головы учеников, с каким вбивается гвоздь в каменную стену. Но сделать отсюда общее заключение о бесполезности и даже вреде учебников невозможно, потому что причина дурного положения обучения будет заключаться здесь не в пользовании учебниками вообще, а в свойствах данного учебника и в постановке обучения по этому учебнику.

Учебник должен быть написан серьезно, сжато, заключать действительно научные знания, но при этом возможно просто, толково, с расчетом, что пользоваться им будут только едва приступаю-

NB *Сегодня наука об учебнике шагнула далеко вперед, однако вовсе не устарели глубокие размышления ученого об учебнике. Многообразие существующих в современном мире учебников побуждает учителя более вдумчиво проникать в сущность содержания, в логику построения учебной книги, постигать особенности художественного оформления. Учитывая крайне важный для ребенка момент — он берет в руки КНИГУ, мы не можем не признать того, что малыш привык читать очень яркую, увлекательную книгу, и нельзя, чтобы первые его учебники проигрывали в этом сравнении. Современные системы образования требуют достаточно совершенных, академически выверенных и в то же время максимально приближенных к миру ребят интересных книг — учебников, сочетающих знание и умение, позволяющих сверить свое мнение с мыслями авторитетов, принять художественное оформление учебников (особенно в младших классах) не как красивую картинку, а как путь проникновения в суть образа, как особый интегрированный способ решения проблемы, сочетая его с возможностью самостоятельного поиска. Современный старшеклассник пользуется компьютером, ему доступна система Интернет, а это значит, что его информационное поле достаточно многополярно и разнообразно. Поэтому требования к современному учебнику очень высоки. Сегодня не просто учебник, а учебно-методический комплекс вместе с тетрадями, видеоматериалами приходит на помощь учителю и ученику, приглашая его к самостоятельному поиску и открытию, потому что он не проповедует бесспорные истины, а приглашает к спору, удивляет неожиданностью своих задач и решений, неординарностью поставленных проблем, оригинальностью и многоликостью различных суждений.*

шие к науке; язык должен быть простой, но хороший. Один из отрицателей учебника говорит, что учебник можно было бы изучать только тогда, когда он был бы написан образцовым писателем вроде Пушкина. Не говоря уже о некоторой удивительности предположения — Пушкины сочиняют учебники! — едва ли художественная речь и желательна, и возможна в учебнике. По учебнику учатся не языку, а наукам, и при составлении учебника самая существенная задача — изложение данных наук. Это изложение должно быть сделано сжато, точно и строго, а такое изложение очень часто не будет мириться с метафоричностью и художественными оборотами, оно потребует, напротив, отвлеченных слов и выражений и даже терминов. Мы, конечно, не хотим сказать, что язык учебника может быть такой, какой Бог пошлет, лишь бы только внутреннее содержание его было удовлетворительно. Язык учебника должен быть вполне хорошим, соответствовать своему предмету, т.е. простым, ясным и точным, не должен заключать неправильностей, тяжелой конструкции фраз, нескладных оборотов и т.п. Но нужно помнить, что языку мы специально учимся у великих писателей своей страны, читая их сочинения и знакомясь с произведениями народного творчества; учебник же арифметики, или истории, или естествоведения имеет другие ближайшие задачи и цели, чем обучение языку.

Но и при хорошо написанном во всех отношениях учебнике обучение может пойти плохо в случае неправильной постановки дела. Нет никакого сомнения, что между той системой знаний, которую представляет каждый хороший учебник, и состоянием ума приступающего к учебнику школьника расстояние весьма большое. Учебник написан человеком взрослым, знающим, долгое время, может быть, изучавшим науку, и заключает в себе результаты трудов многих выдающихся и много трудившихся умов в развитии известной отрасли знаний; а ум ученика, приступающего к учебнику, есть неразвернувшаяся почка, не могущая еще вынести тяжести и усилий настоящего научного труда, за которой нужен тщательный уход и присмотр, чтобы она развернулась надлежащим образом. Как такому начинающему, шаткому уму сразу дать систему строго научных положений, выраженных точно, в строгих формулах? Тяжесть их может оказаться слишком значительной, подавить ум, легко может получиться усвоение фраз и слов без соответствующих мыслей и понятий. Нужно посредство между учебником и учащимся, нужно, чтобы кто-нибудь подготовил ум школьника к усвоению научных истин учебника, ввел бы его в систему понятий, изложенных в учебнике. Эта посредствующая между учеником и учебником роль принадлежит учителю.

В В хорошем учебнике вопросов больше, чем ответов.

Он не преподносит готовые истины, а учит мыслить, не навязывает готовых идей, а предлагает на равных вести диалог со временем, с наукой, с самим собой.

Главная задача посредствующей деятельности учителя будет заключаться в пробуждении и развитии самостоятельного мышления учащихся путем действительного наблюдения соответствующего научного материала и обобщения его. Учебник представляет ряд готовых обобщений, предварительная работа собирания и изучения материала в нем устранена, самые обобщения систематизированы. Словом, в учебнике все леса,

при помощи которых возводилось знание, сняты, и знание является не в процессе стройки, а окончанным. А учащимся необходимо ознакомиться с самим процессом получения знания, с путями, которыми оно добывается, со способами его обработки и окончательной формулировки. Все это наиболее хорошо возможно сделать только путем самостоятельного наблюдения и изучения соответствующего научного материала и самостоятельного обобщения его. Вот тут-то и чрезвычайно важна разумная помощь учителя, здесь он может и должен побуждать учащихся ко всякого рода самостоятельной работе, приводящей к пониманию научных положений учебника, к самостоятельному изучению материала, обобщению его, выведению формул и положений, составлению конспектов, выяснению составленной формулы новыми фактами и примерами и т.д. Но не следует ли и все обучение вести таким путем — строго самостоятельного наблюдения и рассуждения учащихся — и не окажется ли учебник ненужной, лишней вещью в деле обучения? Нет, не окажется.

Не может быть никакого сомнения в том, что самостоятельные работы и обобщения учащихся никогда не достигнут научной точности и строгости. Наука создавалась веками и работой выдающихся умов человечества, учебник представляет систематический свод подобных работ в известной отрасли знания; где же учащимся в своих работах и обобщениях, хотя бы веденных и под руководством знающего учителя, достигнуть точности и строгости формул учебника? Таким образом, если учащиеся ограничатся в деле приобретения научных сведений одними своими самостоятельными работами, то они только приблизятся к науке, войдут в ее преддверие, но самой науки в настоящем смысле этого слова не узнают, она в своем строго научном виде останется им неизвестной. Избежать этого возможно только таким единственным путем: учитель, руководя самостоятельными работами учащихся, будет так исправлять их, что на место неточных обобщений и приблизительных формул будет ставить точные, строго научные, как они изложены в учебнике, и во всем этим работам, по естественному порядку являющимся несистематическими, разбросанными и отрывочными, сообщит стройный вид, законченность и цельность, почерпая и то и другое из учебника, а ученикам выдавая за плоды их мыслительности, когда, словом, учебник уже получит значение в обучении, но тайно, как будто его совсем и не существует. Только к чему же допускать такой неблагоприятный педагогический фокус? Учитель, поступающий вышеописанным образом, уподобится тем мудрым преподавателям старого времени, которые, желая во что бы то ни стало прослыть у учащихся знатоками преподаваемого предмета, выдавали им записки якобы собственного сочинения, но на самом деле списанные с какого-либо малоизвестного учащимся учебника, в той надежде, что авось учебник не попадет в руки школьникам и слава великой мудрости будет приобретена таким довольно легким и дешевым, хотя несколько и рискованным, способом.

Серьезно отвергать значение учебника в рассматриваемом отношении, т.е. в деле сообщения точных научных знаний, возможно только признанием чисто субъективной цели образования¹. Можно утверждать, что цель образования вовсе не заключается в сообщении систематических и строго научных знаний, она исключительно субъективная и состоит в развитии способностей учащихся. Преподавать науку не дело школы, науку каждый учащийся будет изучать сам по выходе из школы или же в высшей школе, в университете; в низших и средних школах достаточно только подготавливать учащихся к научным занятиям. Цель же достигнется пробуждением и практикой самостоятельного изучения научного материала, самостоятельного мышления. Пусть такое мышление не приведет к строго научным обобщениям и точным формулам — в этом и нет нужды; точные формулы и обобщения узнаются после, из действительно научных занятий; теперь же надо только настоящим образом подготовить к ним. А подготовка единственно и мо-

жет состоять в пробуждении и развитии самостоятельного мышления без всяких учебников; изучение учебника ставит ум более или менее в пассивное состояние, делает его до некоторой степени инертным. Таким образом, в деле обучения учебники являются не только совершенно лишними, но легко могут сделаться вредными, отклоняя обучение от его настоящей и ближайшей цели на другие пути, для которых придет свое время позднее.

Нельзя ставить для образования чисто субъективную цель. Такой взгляд был противовесом существовавшей практике. Долгое время в школьном обучении преследовалась цель исключительно объективная² — сообщение научных знаний. Учащиеся должны были изучать различные науки, точнее, учить наизусть твердо-на-твердо всякие учебники; о возможно большем и лучшем применении этих учебников к уму учащихся, о развитии их способностей обучением заботились мало, дело школьного образования полагалось главным образом в выучке учебников от доски до доски. Понятно, что при такой постановке все обучение принимало вид крайне непривлекательный и тяжелый: учи, тверди — и дело с концом, когда-нибудь и какой-нибудь да выйдет толк из этого. Против такой постановки школьного дела и создан был взгляд, что цель обучения заключается не в сообщении знаний, а только в формальном развитии способностей³, в подготовке ума к научным занятиям. Застарелые, укоренившиеся болезни приходится лечить героическими средствами. С этой точки зрения, без всякого сомнения, оказал весьма большую пользу школе и субъективный принцип образования, он расшатал господствовавшую школьную рутину, внес в обучение элемент личной самостоятельности учащихся. Но, взятый в своем исключительном виде, он столь же односторонен и неправилен, как и первый, объективный.

Дело идет об образовании человека, спрашивается: что нужно знать, чтобы иметь право на звание образованного человека? С субъективной точки зрения на образование оказывается, что надлежащим образом можно ничего не делать и в то же время быть образованным человеком. Надобно только формальное развитие способностей, а знания придут после. Возникает противоречие, объявляется какой-то удивительный образованный человек, не знающий даже сущности, основ того, что составляет образование, т.е. настоящей серьезной и точной науки. Образование уже не есть введение человека в культурную жизнь человечества, приобщение его к главным плодам цивилизации, существеннейшим результатам дум и работ гениев мыслительности, а это есть какие-то чисто формальные упражнения ума, не дающие действительных знаний, а только подготовляющие к приобретению их, — упражнения, которые легко могут и не повести к научным занятиям. Что же это за образование? Как ни ценны самостоятельные работы учащихся и формальное развитие их способностей, одни они никоим образом не могут составить образования. Образование, несомненно, предполагает действительное введение в куль-

турную жизнь человечества, а не одни только подступы к культуре и подготовительные упражнения в виде формального развития способностей. Нельзя же считать человеком научившимся письму такого, который развил руку и глаз для письма, который умеет даже писать элементы букв — различные палочки и овалы, но письмом самих букв не занимался и писать их не умеет. Мы должны сказать про такого человека, что он остановился на полдороге в деле изучения искусства писать. Такого же и одно формальное развитие способностей при получении образования — это только половина дела, заключающая главным образом одни подготовительные упражнения к образованию.

ВВ *Чрезвычайно любопытна точка зрения П.Ф.Каптерева на образование и науку. Абсолютно согласна с тем, что наука должна занять в школе достойное место. В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который самым активным образом питает весь процесс саморазвития. Наша задача — открыть вышедший смысл истины и интеллектуальную красоту научного поиска, дать ребятам возможность «попытаться» на уроке Ньютоном и Лавуазье, Менделеевым и Эйнштейном и даже Шекспиром, чтобы испытать радость творчества, силу вдохновения и верить, всегда верить в силы и возможности каждого ребенка.*

нительно к силам детей, и наука пробудит, разовьет и укрепит умственные силы. Изучение науки не есть что-либо противоположное формальному развитию способностей, требующее чисто пассивного положения ума — воспринимания и запоминания; наука требует от толково усвояющего ее ума творческих процессов, значительных усилий и напряжения. Можно утверждать, не опасаясь встретить сколько-нибудь серьезные возражения, что формальное развитие умственных способностей достигнет возможной для них высоты и совершенства только тогда, когда развивающимся лицом будет изучено с надлежащей основательностью и серьезностью несколько наук, наиболее рельефно воплощающих в себе наиболее

С другой стороны, такая система образования, которая боязливо относится к науке, заботится о недопущении учащихся до настоящей науки, как будто какой вредной и опасной вещи, является странной. Эта боязнь школы перед чисто научным знанием есть результат пережитой практики, того положения дела, когда наука в виде разнообразных учебников насильно втискивалась в головы учащихся. Но наука сама по себе есть неисчерпаемый источник животворной силы для всякого ума, приходящего с нею в соприкосновение, такая сокровищница, из которой без оскудения можно черпать всякому и факты, и идеи, и методы. Дело только в том, чтобы разумно подойти к науке, понимать ее дух, ее смысл, — словом, изучать в ней не внешность, не форму, а самую суть. Прежде ознакомление школьников с наукой производилось нередко совсем безобразно и наука в таком виде теряла свою животворную силу, свое оплодотворяющее ум значение; но знакомые с наукой рационально, приме-

различные логические процессы и методы. До тех же пор и формальное развитие будет невысокого качества. Да и что такое самостоятельное изучение школьниками научного материала, самостоятельные обобщения и выводы формул, как не те же логические научные приемы и процессы, которые имеют место и в самой науке, но только являющиеся здесь в несовершенном, неразвитом, зачаточном виде? Переходя от самостоятельных работ над научным материалом к изучению самой науки, школьник переходит не от самостоятельности к пассивности и не от одних логических приемов мысли к совершенно другим, новым, неизвестным; он остается в сфере тех же приемов и той же самостоятельной мысли, но только встречается с ними в новой форме — с приемами выработанными, утонченными, систематизированными, с самостоятельностью высшей, обширной и совершеннейшей.

Таким образом, с какой бы точки зрения мы ни обсуждали положение науки в школе, с точки ли зрения тех точных строго сформулированных знаний, которые она дает, или с точки зрения формального влияния⁴ настоящей науки на развитие ума, и в том и в другом случае она является необходимой в деле образования. Представителем же науки в школе является учебник; следовательно, учебник необходим при обучении.

Прекрасно, могут возразить противники учебников, пусть наука необходима в школе; но зачем же учебники? Представителем и выразителем науки должен быть учитель, который для обучения наукам в школе и существует. Пусть он и будет устами науки. Выигрыш от этого получится тот, что обучение будет делом живым, духовным взаимодействием и влиянием лица зрелого и образованного с лицами незрелыми, только приступающими к своему развитию. Обучение же посредством учебника неизбежно внесет в живое дело умственного развития характер книжности, сухости и даже некоторый оттенок мертвенности. Легко избежать всех этих неудобств, сосредоточив все обучение в руках учителя; наука будет узнаваться тогда учащимися только в живом изложении учителя, будет, так сказать, воплощена в нем, школа и школьное обучение потеряют свой отвлеченный, схоластический, столь неприятный детям характер.

Учитель не может сделать учебник лишним в школе. Сами учащиеся, как мы говорили, не могут достигнуть обобщений и формул строго точных, истинно научных; если учитель не ограничится такими результатами, а захочет идти далее, захочет познакомить учащихся с настоящей наукой, тогда он должен сообщать научные сведения с надлежащими разъяснениями, в определенной связи и последовательности и, конечно, не вдаваясь в подробности, другими словами, он должен сам создавать учебник, не в виде книжки, а в форме своих уроков. Учащиеся не могут все удерживать в памяти, они должны записывать, хотя бы кратко, конспективно, одну суть учительских разъяснений и классных бесед, заносить в свои тетради точные формулы и обобщения, другими словами,

иметь рукописные учебники. Не лучше ли прямо и открыто ввести учебник, вместо того чтобы, прибегая к нему, делать вид, что им не пользуются и в нем не нуждаются?

Есть еще обстоятельства, которые вынудят ввести учебник. Наука вообще может быть определена как объяснение фактов, так что в каждой науке можно различить два элемента: факты и объяснения фактов. Соотношение между этими двумя элементами бывает различное: иная наука очень обильна фактами и сравнительно небогата объяснениями, другая почти исключительно состоит из объяснений и всякого рода выводов и построений. Такие науки, как гражданская история, естественная история, анатомия и вообще науки исторические и описательные, включают в себе громадное количество фактов. Как же быть с ними, неужели их учащимся вносить коротенько в свои конспектики? Так поступая, учащиеся будут совершенно непроизводительно тратить значительное количество времени, они будут переписывать в тетради то, что уже записано в учебниках.

Науки с преобладанием выводов и объяснений в своем строе также нуждаются при их изучении в учебнике. Одна наука отличается от другой науки не только особым материалом, но и своими процессами и приемами, своей логикой, методами. Эта внутренняя сторона наук, будучи более или менее своеобразной в каждой науке, проникает научный материал, рационализирует его и выражается в множестве сходных процессов и выводов в науке. Не нужно думать, что в геометрии с каждой новой теоремой мы наталкиваемся на новый логический процесс, а в естественной истории прием, годный для изучения одного растения или животного, не пригодится для многих других растений и животных. Логика каждой науки своеобразна, имеет свои особенности, но в пределах одной науки выводы и процессы часто повторяются. В учебнике все подобные теоремы, задачи, вопросы, части и отделы науки можно учащимся давать прямо прочитывать и прорабатывать самим, а без учебника обо всем этом учителю нужно говорить и тратить труд и время.

Нельзя ли устранить учебники соединенным действием конспектов и учебных пособий; учащиеся составляют довольно подробные конспекты, заноса в них суть учительских объяснений, записывая точно формулы и обобщения, присоединяя даже свои примеры, так что могут хорошо воспроизводить по этим конспектам изученное. В случае же нужды в более подробном объяснении, в знании каких-либо частных вопросов по важному вопросу обращаются к учебному пособию и из него извлекают, в дополнение к конспектам, все, что нужно.

Такой прием едва ли был бы удобен по своей сложности. Составление конспектов с занесением формул и главных объяснительных мыслей, таких конспектов, в которых научные положения следуют в логической связи, будет отличаться от рукописного учебника только именем. Ряд длинных, серьезно составленных конспектов равен короткому учебнику. Если же дело будет так по-

ставлено, что учащиеся от своих конспектов, содержащих исключительно их самостоятельные работы, без точных научных форм и выводов, без строгой системы и порядка, прямо, минуя учебник, перейдут к чтению учебного пособия, чтобы из него почерпнуть недостающие им точность, связность и научность знаний, тогда учебное пособие, очевидно, превратится в учебник и займет его место, а с другой стороны, учащимся будет очень трудно овладеть более или менее пространством и строго научным учебным пособием, когда они еще не знакомы с настоящей наукой в более простой и сжатой форме учебника.

Теперь сведем итоги нашего рассуждения и коротко обозначим, какое же именно положение должен занять учебник в деле обучения.

Никогда нельзя начинать обучение прямо с изучения учебника, потому что между учебником и умом школьника, между приемами одного и мыслительностью другого нет непосредственной связи и сродства, между ними большое расстояние. К усвоению содержания учебника нужно всегда готовить учащихся самостоятельными работами над соответствующим научным материалом. Вообще обучение должно слагаться из двух главных частей: самостоятельных упражнений учащихся и изучения ими учебника. Самостоятельные упражнения должны быть избираемы таким образом, чтобы они приводили к усвоению содержания известной части учебника. Как скоро они сделаны, то проходит соответствующий отдел по учебнику, чтобы работам учащихся придать законченность, стройность и научную точность. Если учебник усваивается хорошо, если он точно формулирует уже имеющиеся в умах учащихся факты и идеи, приобретенные путем самостоятельных упражнений, тогда можно переходить к другим вопросам, к другой части и отделу; если же усвоение содержания учебника встречает какие-либо затруднения, то известные вопросы или части вопросов должны быть перерабатываемы снова путем, по возможности, наглядным и самостоятельным и работы продолжаются до тех пор, пока содержимое учебника не будет усвоено вполне отчетливо и крепко. Словом, изучение учебника должно составлять заключительную работу, учебник должен формулировать, приводить в связь и порядок, что в предыдущих самостоятельных работах учащихся являлось не вполне точным и определенным, разбросанным и с логическими пробелами; изучение учебника должно быть точным и систематическим сводом, в случаях нужды с пояснениями и более или менее значительными дополнениями всех работ учащихся по известной науке.

При таком положении учебника в обучении не будет оснований к опасениям, что из учебника учащиеся нахватаются одних фраз, без понимания, что изучение учебника поведет к обману и самообману; формальная сторона образования — развитие способностей учащихся — также не будет несколько стеснена, ей будет предоставлена широкая свобода в самостоятельных упражнениях

NB Хорошо, когда учебник не говорит с тобой назидательным тоном, а становится вместе с другими книгами добрым другом. Только тогда он будет любимой книгой, с которой не захочется расставаться и возникнет желание бережно поставить его на свою полку, чтобы возвращаться к нему снова и снова.

Дети любят показывать свои учебники нам, взрослым, рассказывать о своих открытиях, о поразивших явлениях, событиях, трудных задачах, с которыми удалось справиться. Учебник для ребенка — это продолжение беседы с учителем, задушевный разговор, новые знания, открытия, путешествия. Он дарит новый мир ощущений, помогает находить ответ в трудных ситуациях. Наш народ всегда был читающим, и хороший учебник помогает беречь эту добрую традицию.

Полагаем, что при вышеуказанном положении учебника и наука и учитель займут в школе подобающие им места и их согласное действие приведет к цели серьезного развития учащихся путем усвоения основ культуры.

учащихся и завершении их точной научной формулировкой, почерпнутой из учебника. Можно даже сказать, что при такой постановке обучения формальное развитие способностей учащихся выиграет, потому что будет совершаться с большей определенностью. Сама по себе задача формального развития способностей весьма неопределенна; когда можно признать это развитие достаточным, где указание на это? Такого указания нет, и формальное развитие способностей можно продолжать в бесконечность. С введением же в занятия учащихся изучения учебника дело выяснится и определится: формальное развитие способностей учащихся должно быть доводимо до степени свободного пользования ими учебником, понимания его приемов, методов, систематизации. В то же время указанной постановкой учебного дела учащийся мало-помалу действительно будет вводить в культуру, будет постепенно усваивать лучшие плоды цивилизации — точные научные сведения и таким образом духовно соединяться с прежде жившим и мыслящим человечеством, подготавливаться к роли самостоятельного деятеля и усовершенствителя культуры.

VII. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ. ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ — 1883—1885

Глава VIII

Образовательный процесс как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма

Если рассматривать ближе образовательный процесс, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков,

NB *Особенностью трудов П.Ф.Каптерева является необычайная вдохновляющая сила, которая притягивает к себе и строгий взгляд ученого, и неостывающее сердце учителя. Порой не сразу угадываешь мысль, иногда она как бы скрыта за строкой, и можно только догадаться, что подсказывает нам богатый и разносторонний опыт талантливого ученого, тонкого педагога-психолога. Его «Дидактические очерки» лишены назидания, поучения, они больше напоминают добрые пожелания молодому учителю, советы и предостережения. Мысль о том, что капитальной задачей всей дидактики является развитие и укрепление детских и юношеских интересов как перводвигателей всех упражнений, является главной в сегодняшней педагогике.*

от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, прежде жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то образовательный процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура — дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т.е. готовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служат образование, учение, наставление, — словом, образовательный процесс.

Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между

поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно. Подобный дидактический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся; уход за ними настолько плох, что часто не обеспечивает им жизни, не предохраняет от увечья, поранений, сильных ожогов, ушибов и т.п.; духовное же их развитие остается в полном небрежении: в этом отношении дети предоставляются самим себе. Что они наблюдают, знают, умеют, всё это они приобретают сами, собственной самостоятельностью, без всякого руководства; их учит природа внешняя, природа их собственного организма и весьма мало люди. То, чему их выучат родители или что они узнают в школе, совершенно ничтожно по сравнению с тем, что они приобретут сами. Все их мировоззрение, весь их духовный склад созданы ими самими, а не взяты откуда-либо со стороны. Это — люди, сами себя сделавшие, а в таком положении находилось и находится громадное большинство человечества. Образовательный процесс в нем совершается, но, очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения.

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

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

Каждое дитя, к какому кругу общества ни принадлежали бы его родители, само учится смотреть, слушать, поднимать голову, сидеть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само приобретает искусство владения органами тела и совершения ими движений,

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

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

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

Все перечисленные факты, как они ни важны и ни многочисленны, относятся, однако, к одному только образовательному периоду — семейному воспитанию, дошкольному. Но это такой период, когда дети наиболее предоставляются себе, осо-

NB Психологический подход к проблемам дидактики — это сегодня краеугольный камень всей педагогической науки, так как именно знание психологии дает ключ к пониманию того, как учить, чему учить, кого учить. Принцип научности лишь декларируется современной дидактикой. Научность понимается в узкоэмпирическом смысле, а не в подлинно диалектическом значении. Подлинная реализация принципа научности внутренне связана с изменением типа мышления. Только тонкое понимание особенностей развития, помноженное на философское осознание мира школьной жизни в ее системе и целостности, качество профессионального знания и высота духовных помыслов способны сделать педагогический процесс живым, подвижным и личностно-значимым как для учителя, так и для ученика.

бенно по части духовного развития, когда влиять на них, за их малым возрастом, бывает весьма затруднительно. Совсем иное положение начинается со времени школьного образования: это время формирования детей по шаблону, фабричным способом, когда они массами загоняются в учебные заведения и получают одинаковую духовную пищу, когда на них накладывается на всех одно и то же клеймо школьного образования. Какое же тут саморазвитие? Учи хорошенько уроки — и дело с концом. Школьный период образования есть именно время, когда господствуют передача элементов наук, усвоение главнейших приобретений культуры. Школы суть трубки, проводящие и процеживающие детям знания. Но это только с виду, с внешней стороны.

Известны многочисленные факты значительной малоуспешности в школах выдающихся позднее деятелей в науке, искусстве и практической деятельности, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их выдающихся способностей. Следовательно, все школьное учение по своему влиянию на формирование таких личностей равнялось почти

нулю, такие личности почти всем обязаны лишь себе, а не школе. Далее, известно, что школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных успехов по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни, и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий. Таким образом, опять школьное влияние будет равняться почти нулю.

В К сожалению, в практике нашей школы мы слишком мало внимания уделяем «неудержимой страсти» детей к восторженной деятельности, не всегда понимаем ее как «богатейшее педагогическое сокровище». Ребенок, придя в школу с радостным ожиданием, очень быстро понимает, что новый вид деятельности — учение — это не просто его новая жизнь, это зачастую и есть единственная для него деятельность: уроки, уроки, уроки...

Размышляя о том, как помочь ребенку легко и безболезненно войти в новый для него мир школьной жизни, мы придумали очень удобный мостик, позволяющий перейти от увлекательной дошкольной жизни к интересной, но весьма непростой жизни школьной и не нарушить при этом доверия, с которым пришел малыш в школу, не обмануть его ожиданий, не убить радость встречи с миром науки, с миром культуры. После долгих споров и обсуждений решили, что в первые месяцы важно сохранить знакомую и привычную среду, в которой до этого развивался ребенок, т.е. сделать доминирующей основой эстетическую деятельность, игру, сказку, т.е. «создать почву для прорастания». Занимаясь первое время музыкой, танцами, рисованием, чтением в форме игры или развлечения, ребенок чувствовал себя естественно и непринужденно, что позволяет учителю легче проникнуть во внутренний мир своих

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

Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать... Человек начинает с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания; последнее присоединяется к первому и может действовать только на его почве, по его образу и подобию. В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования.

Еще до возникновения первой школы существовало самообразование. Первоначально учились лишь взрослые люди и учились сами так, как умели, без всяких методов и приспособлений, на месте совершения ремесла и профессии. Известные знания, привычки, умения прежде всего нужны были взрослым и ими приобретались путем самообучения. Великая польза таких знаний и навыков побудила взрослых учить тому же и детей. Возникли малопомалу школы, усвоившие на первых порах приемы самообучения взрослых. И до сих пор разным ремеслам и мастерствам дети часто обучаются простым подражанием действиям старших, простым копированием их движений. Только постепенно, в течение продол-

детей, разгадать их характеры, узнать привычки, способности, понять наклонности, чтобы выявить опорные точки в развитии каждого своего питомца. Помогают в этом психологи, а также учителя художественного цикла, на уроках которых ученик как раскрытая книга, сумеет только внимательно прочитать. Таким образом, сохранив в первые дни знакомую и привычную атмосферу детской жизни, создавая особую эмоциональную среду, учитель мягко и безболезненно, опираясь на достигнутый уровень развития, вводит в психику ребенка новый вид деятельности — учение. И поскольку ребята не растеряли интерес к учебе в первые же дни, то учителю легче приблизить педагогический процесс к интересам ребенка, к его жизни.

саморазвитие всех людей. Когда дитя или взрослый приступал к какому-либо новому предмету, занятию, то всегда начинал по естественному порядку с наглядного знакомства с ним. Дети плохо учились по отвлеченным методам, туго понимали школьную мудрость, потому что основные приемы школьного обучения не соответствовали естественному ходу самообразования.

В В чем заключается усовершенствование школы? Этот вопрос самый острый в реформе сегодняшней школы, он же повторяется в том или ином виде практически в каждой статье П.Ф. Каптерева. Ответ на этот вопрос не может быть кратким, в свете сегодняшних перемен в России, он многозначен. Однако, как бы удивился Петр Федорович Каптерев, попав на наш современный «рынок образовательных услуг». Все-то здесь есть! Вот только есть ли усовершенствование?

жительного времени, школа переработала приемы самообразования взрослых для удобства детей, применительно к их возрасту. С переработкой методов и приемов применительно к новым условиям, т.е. к потребностям детей, школа обособилась от семейного обучения, состоявшего главным образом в самообучении, получила особенный вид и характер, никогда, впрочем, не порывая своей первоначальной зависимости от самообразования. Каждый новый шаг в усовершенствовании школы был применением начал самообразования к школьному образованию юношества.

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

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

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

Таким образом, основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование. Иначе, конечно, и быть не может.

Вообще внимательный наблюдатель легко может убедиться многими частными фактами, что сущность школьного образования и воспитания заключается в самообразовании и самовоспитании. Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если он сам не поймет, в чем дело, т.е. не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него. Доказывайте воспитываемому на все лады справедливость своего убеждения, например что надо выдать провинившегося товарища; но если дитя само рассуждает по-другому, то оно никогда не проникнется вашим убеждением, будет поступать по-своему, а ваше убеждение признает ложью, ошибкой либо обманом, выдумкой, сочиненной лишь для утешения детей,

для достижения подчинения их вашему произволу. Чтобы добиться от детей даже какого-либо внешнего успеха, например заставить выучить что-либо без смысла — таблицу умножения, молитву, стихотворение или внешним образом подчиниться требованию, необходимо возбудить и привлечь их внимание к форме и последовательности цифр, слов, движений. Без внимания что-либо выполнить и запомнить невозможно, а внимание есть проявление самодеятельности организма, требует от человека напряжения воли. Очевидно, воспитание и образование в целом и каждый отдельный момент их могут удасться только тогда, когда воспитатель при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который в известной степени был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы такую же силу убедительности. Если этого не случится, то труды воспитателя не достигнут цели; тогда все самые разумные доводы, самые убедительные внушения останутся вне сознания воспитываемого и нисколько не подействуют на него. Воспитатель будет твердить одно, а воспитанник будет поступать по-другому.

Такой неудовлетворительный результат трудов педагога при отсутствии параллельной самостоятельной работы учащихся решительно неизбежен, так как ввести в душу или тело воспитываемого что-либо стороннее ему и готовое невозможно. Воспитываемый есть организм, телесный и духовный. А организм — такое существо, которое живет и развивается по своим, присущим ему законам, все воспринимаемое изменяет и претворяет собственной деятельностью в подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений. Внешняя природа, люди и вся их жизнь дают организму лишь побуждения и материал для деятельности, но самая деятельность есть его собственная, своеобразная. Наблюдайте процесс питания организма, и вы заметите, что нельзя в организм прямо ввести кусок какой-либо пищи. Лишь только вы положили кусок в рот, как сейчас же начали измельчать его зубами и размягчать слюной; проглотив пережеванное, вы подвергаете его действию желудочного сока и работе других органов, так что принятая пища поступает в кровь в сильно измененном виде,

NB *Только всепрощающая любовь приведет будущего учителя к пониманию того, что педагогика, в сущности, есть сфера духовного, максимум человеческого в профессиональном. Не слепое подражание чуждому методу, застывшему во времени знанию, а умение оживить и одухотворить его, чтобы метод стал в твоих руках той внутренней духовной силой, кото-*

сообразно законам и свойствам воспринявшего ее организма. Что организм не может переработать, то он извергает вон тем или иным путем; если не может извергнуть, то расстраивается и даже совсем погибает, разрушается.

Душа — такой же самобытный организм, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в нее что-либо извне, стороннее ей. Все, что есть в душе, есть результат ее самодеятельности. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно,

рая способна разбудить мысль ребенка, развить интерес, дать внутренний толчок к воспитанию потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

представляет собой совершенно оригинальное явление, не похожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения — совершенно особенный, своеобразный мир явлений, а из них развивается вся душевная деятельность.

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

XI. Нравственно-эстетический элемент в образовательном процессе

Издавна образовательный процесс признавался находящимся в самой тесной связи с нравственным развитием человека. Старинный идеал человека — мудрец — обозначал не мыслителя только, который, кроме теоретического разума, ничего и знать не хочет, а мудреца-практика, умевшего сочетать глубокое понимание жизни людей и знание природы с соответствующей высокой нравственной деятельностью. Мудрец был всеобщий учитель не только словом, но и делом, у него в душе ничто не расходилось, все было согласно, и мысли и поступки. Это был очень умный и очень добродетельный человек. Конкретными примерами такого рода мудрецов были Сократ и стоики. Последние выше всех наук ставили науку о добре и зле, признавая все прочее знание простым дополнением к исследованиям нравственности. Они говорили: усвой сначала хорошие нравы, а потом мудрость, которая без добрых нравов плохо изучается (*mores primum, mox sapientiam discas, quae sine moribus male discitur*). Да и вообще у древних нравственный элемент, нравственные стремления проникали во все их теоретические исследования и построения; отвлеченная, безжизненная истина вне какой-либо нравственной окраски была им чужда. Образование поэтому признавалось древними нравственно облагораживающей деятельностью; возрастая духовно под влиянием образования, человек должен делаться не только умнее, но и лучше, добрее. Прогресс в знаниях и умственном развитии без прогресса в добрых нравах и нравственности есть регресс.

В Проблема нравственности остра, колюча и своевременна. П.Ф. Каптерев удивительным образом сочетает в своих размышлениях психолого-педагогические постулаты мыслителя и жизненный опыт мудреца. Он не

идеализирует, а глубоко анализирует понятие нравственности в сочетании с умственным, эстетическим образованием, раскрывая «душу красоты науки и красоты искусства» на пути гармоничного развития личности.

Можно перекраивать науку о воспитании на разные лады, можно выделять из нее различные ветви и каждой давать значительную долю самостоятельности и независимости; можно, в частности, обособлять дидактику, говоря, что это есть специальная область педагогики, занимающаяся исследованием основных начал обучения; но предмет воспитания — человек от это-

го нисколько не изменится, он по-прежнему останется единою цельною личностью, действуя на одну сторону которой неизбежно, больше или меньше, влияешь на всю личность. Думать, что лицо, занимающееся обучением, только учит, обращается исключительно к одной умственной стороне человека и совсем не касается других сторон, — представлять дело таким образом неудобно. Обучение есть непосредственное воспитание ума и опосредованное воспитание всего человека. Разделению дидактики и педагогики, обучения и воспитания в прежнее время весьма много помогала теория способностей души, которые будто бы так разделены друг от друга и независимы, что одна способность может возбуждаться и действовать, а другие в это время оставаться в покое. При такой теории учитель мог быть только учителем, а воспитатель — воспитателем. Но как скоро подобная теория, очень грубая и неправильная, устраняется, все психические явления признаются тесно связанными между собою, представляющими один длинный ряд развития без каких-либо существенных перерывов и перегородок; тогда, понятно, мы уже не можем указывать какую-либо резкую границу между умственным развитием человека и между всеми другими сторонами его развития. Нужно постоянно иметь в виду, что деятельность учителя, направленная ближайшим образом на развитие ума, есть в то же время и воспитательная деятельность, касающаяся опосредованно всей воспитываемой личности, и, наоборот, деятельность воспитателя, направленная на развитие чувствований и воли, затрагивает и ум воспитываемой личности. Учитель есть лицо, имеющее кроме специально учительских свойств еще общечеловеческие качества, которыми оно так же неизбежно будет влиять на учащихся, как и своим учительским искусством. Учителю невозможно в классе перед учащимися быть только преподавателем и перестать быть человеком. Отношение учителя к своему делу, к ученикам, порядки, которые он заводит при обучении, будут определенным образом влиять на деятельность учащихся, на их привычки, на характер. Воспитатель, беседующий с воспитываемыми, желающий войти в их нужды, помогать развитию и укреплению в них благородных стремлений и интересов, как он будет выполнять свои обязанности, не обращаясь поминутно к разуму учащихся, не возбуждая их сознание, критическое отношение к своим собственным действиям?

NB Как педагог, я очень сожалею о том, что вновь возвращается в практику разделение дидактики и педагогики, что мы в который уже раз «переключаем» науку о воспитании, нарушая целостность и гармонию педагогического процесса. Безусловно, трудно найти способ, позволяющий погрузить обучение в воспитательное поле и при этом рассматривать урок как часть жизни ребенка, как путь воспитания внутренней свободы и высокой нравственности. Педагогический процесс, насыщенный атмосферой гуманности, побуждающий к активной творческой деятельности, позволяет ярче высветить индивидуальность личности, ее самобытность, своеобразие, чтобы найти особый способ погружения в культуру, идти вместе с ним по пути нравственного воспитания к осознанной свободе, чувству собственного достоинства. С большим интересом воспринимаю приведенная в статье дискуссия П.Ф.Каптерева с современниками и с самим собой о воспитывающем обучении и обучающем воспитании.

Словом, обучение есть воспитывающее обучение, а воспитание есть обучающее воспитание.

В таком общем виде мысль, что обучение есть в то же время и воспитание человека, кажется бесспорной; но при ближайшем рассмотрении ее и более частной постановке могут возникнуть недоумения. Вопрос можно поставить так: высокое умственное развитие влечет ли необходимо вслед за собой и значительное развитие всех других сторон человека или нет? Человек с высоким умственным образованием есть ли необходимо вместе с тем и человек высоконравственный и высокодеятельный, или высокое умственное развитие может совмещаться с весьма низменным нравственным развитием и ничтожной деятельностью? Обратим внимание, прежде всего, на связь умственного развития с чувствованиями.

Человек, не получивший серьезного и многостороннего образования, тем самым лишается возможности испытывать наиболее высокие и сложные формы чувствований. Конечно, мы должны признать, что элементы всех главнейших категорий чувствований мы найдем и у дикаря, но высших форм этих чувствований мы у него не найдем. Каждый дикарь и украшает себя известным образом, имеет и религиозные и нравственные волнения, но все они доступны необразованному уму дикаря в элементарной форме. Дикарь наслаждается своеобразным пением, музыкой, сочетанием цветов; но может ли он восторгаться теми объектами прекрасного, которые приводят в восхищение культивированный ум, — прекрасной картиной, статуей, музыкальной пьесой, величественным зданием? Такие объекты недоступны эстетическому восприятию дикаря, слишком сложны и никаких волнений в нем не вызывают. Известные нравственные волнения также есть у всех людей, есть и у дикарей. Но если мы придем к какому-либо дикому племени с проповедью о любви, о гуманном отношении ко всем людям, даже и к врагам, о всеобщем братстве людей, о необходимости мирных, дружеских отношений между племенами, то очень

может случиться, что дикарь не поймет нашей проповеди, потому что подобного рода чувствования прямо противоречат его мировоззрению. По его мировоззрению, следует потреблять врагов, жалость к побежденному врагу есть слабость, вещь нехорошая, братство, мир, любовь между людьми — пустые слова, прямая бессмыслица. Есть у дикаря религиозные волнения; но разве нет разницы между религиозными чувствованиями фетишиста-дикаря и образованного христианина? Про интеллектуальные чувствования, как прямо отражающие различные процессы и ступени мыслительности, нечего и говорить. Дикарь владеет достаточно развитыми и энергичными чувствованиями только той группы, которая имеет свою прямую и ближайшую основу в личных потребностях и интересах отдельного человека, и притом интересах и потребностях физических. Это группа эгоистических, личных волнений.

То или другое мировоззрение влияет не только на характер чувствований, но и на наши действия. Представления и идеи не суть мертвый капитал, не что-либо недейтельное, неподвижное; все это процессы, возбуждение, деятельность. Когда идея нами не сознается, это не значит, что вызвавшее ее возбуждение совсем исчезло из нашей души; возбуждение сохраняется, оно только ослабло. Иметь мировоззрение, сохранять его в своей памяти значит сохранять громадное количество различных возбуждений. Эти-то сохраняемые памятью возбуждения и склоняют человека к деятельности, сообразной со своим характером. Живой, деятельный характер наших идей и всех вообще умственных продуктов обнаруживается многими фактами: мы нередко не можем отвязаться от каких-либо зрительных образов, музыкальных мотивов и т.п., которые постоянно впутываются в наше мышление, мешают правильной смене представлений, развлекают нас. Если бы образы не имели в себе скрытой энергии, то откуда возникло бы подобное вмешательство с их стороны в течение нашей психической жизни? Мышление есть тихое говорение, сопровождается беззвучными словами, т.е. маленькими движениями. Дети прямо разыгрывают свои мысли и впечатления, будучи не в состоянии владеть ими только как субъективными явлениями. С особенной наглядностью двигательная сила идей выражается в подражательных движениях, преимущественно массовых, в заразительных душевных болезнях, которые наиболее широко были распространены в средние века, таковы крестовые походы детей, бичующиеся, пляска св. Витта и т.д. Но не только идея, созданная путем самостоятельного наблюдения, может увлечь к соответствующему действию: вычитанная действует так же, например описание казни преступника, уголовного дела, замечательного самоубийства иногда наталкивает на совершение описанного поступка. В ежедневной будничной жизни мы замечаем целый ряд подобных явлений: вид зевающего вызывает зевоту, скучающий нагоняет скуку и на других, улыбка невольно вызывает в ответ улыбку и т.д. Нужно, наконец, обратить внимание и на то, что высшие и сложные формы чувствований возможны только

при развитом уме, а наши действия обыкновенно мотивируются чувствованиями*.

Но как скоро мы допускаем такую тесную и живую связь между различными сторонами нашей душевной деятельности, между умственным развитием, чувствованиями и поступками, мы и наталкиваемся на те случаи, известные из истории, когда люди владели высоким умственным развитием и в то же время низким уровнем нравственности. Дисгармония между умственным и нравственным развитием была замечена давно и отчетливо выражена в следующих словах Овидия: «*Video meliora proboque, deteriora sequor*» («Вижу и одобряю лучшее, а следую худшему»). Наблюдая жизнь, мы точно так же можем встречать много таких людей, которые в теоретическом отношении должны быть признаны сильными, знающими, но которые в практическом отношении оказывались решительно никуда негодными, так что тезис о соответствии между умственным развитием и характером чувствований и деятельности, кажется, разбивается о фактическую действительность. С другой стороны, можно указать и на то, что люди, далеко не владеющие высоким умственным развитием, совершают иногда замечательные подвиги в нравственном отношении. Нравственный героизм и слабое элементарное умственное развитие легко уживаются вместе.

При обсуждении и оценке изложенных недоумений нужно обратить внимание на следующее. Когда идет речь о связи между умственным развитием и характером чувствований и действий, тогда под умственным развитием разумеется действительно широкое и разностороннее образование ума, владеющего связным и стройным мировоззрением. Ученость, обширные специальные знания и серьезное умственное развитие далеко не одно и то же. Обширные специальные знания могут уживаться с весьма слабым общим умственным развитием; человек посредственных способностей, без широкого и основательного общего образования, посвящая себя собиранию сведений исключительно в одной сфере, может, наконец, набрать этих сведений поражающее количество. Мы признаем его великим специалистом, ученым, но в то же время можем признать его и необразованным человеком. Если такого рода человек при обширности своих специальных сведений обнаруживает весьма низкое нравственное развитие, то никакого противоречия между состоянием его ума и чувства нет, потому что умственное его развитие весьма невысоко. Знание обширное, серьезное и основательное непременно облагораживает человека: оно приучает его находить свое удовольствие в преследовании целей общечеловеческих, а не личных, эгоистических; оно переносит его мысль, сосредоточивает его внимание на вопросах и предметах разума, высшего творчества, а не материальных, обыден-

* Более подробное изложение доказательств двигательной силы наших идей и представлений см. в «Педагогической психологии» (СПб., 1914), 3-е изд., гл. XXIII, с. 346—353.

В контексте данного рассуждения автора мне видится очень важная мысль Д.С.Лихачева, который считал, что познание мира может быть двояким: с одной стороны — успокоенным, чисто созерцательным, констатирующим, а с другой — как бы движущимся, следящим за движением познаваемого и поэтому «идущим вслед». Первое познание мира в основном представлено наукой, второе искусством. «Искусство не передает мир «в отпечатке», а как бы ставит эксперимент, создает ситуацию, и такое познание творит «второй мир», свой, собственный». Эти мысли ученого очень близки современной педагогике, которая, вбирая в себя и науку и искусство, помогает педагогам успешно решать проблему равноправного развития различных сторон мышления. Искусство в педагогике есть прекрасная возможность возбуждения ума и сердца, а не просто сообщения сведений и знаний.

подвиги нравственного героизма, то и в этом случае нужно различать две вещи, далеко не тождественные. Не то, конечно, утверждается, чтобы известное чувство, например нравственное волнение определенного характера, будучи в данной личности по своей форме несложным волнением, не могло достигать в ней при ее некультурности значительного напряжения и таким образом побуждать человека на совершение соответствующего нравственно-геройского поступка: говорится только о том, что умственное развитие обуславливает более высокие и сложные формы волнений. Что при недостатке теоретического развития некоторые элементарные чувствования могут достигать высокой степени напряжения и вызывать соответствующие действия — это факт, не подлежащий спору. Нравственно-героическими называют часто действия, весь-

ных. Сфера науки и искусства есть царство вечной истины и красоты, бесстрастной и общечеловеческой, и соприкосновение, связи с этим царством, не мимолетные, а продолжительные и серьезные, не могут не отзываться благотворно на обуздании эгоистических склонностей человека, на общем нравственном подъеме его духа. По грубости подчас действий так называемых умных и образованных людей нельзя еще судить о бессилии знания влиять на чувствования и деятельность. Эти люди так называемые умные и образованные, а не на самом деле таковые, они знают обыкновенно и мало и поверхностно, кое-что и как-нибудь и нередко даже свысока третируют знание. С другой стороны, следует, конечно, указать и на то, что хотя умственная деятельность и чувствования тесно связаны между собой, но тем не менее мы можем представить себе, что так как эти деятельности различные и каждая из них имеет свои источники возникновения и свое особое содержание, то одна из них развивается надлежащим образом, нормально, а другая встречает задержку на своем пути и не достигает того развития, которого должна бы достигнуть. Подобные явления возможны.

Что касается другой категории фактов — люди, не владеющие широким умственным образованием, совершают

ма элементарные по своей сущности, но весьма высокие по напряжению определяющего их нравственного мотива.

Таким образом, вообще можно сказать, что между различными сторонами развития человека, как скоро мы под развитием разумеем не какое-либо одностороннее, специальное развитие, а развитие действительно серьезное, всестороннее, есть живая тесная связь, известная степень гармонии, хотя нельзя отрицать и возможности исключений из такого гармонического развития, возникших под влиянием какого-либо особенного стечения обстоятельств. Поэтому великий догматист может быть мало религиозным человеком, учитель нравственности — мало нравственным, теоретик-гигиенист — нарушителем гигиены в своей личной жизни и домашней обстановке. Поэтому великие ученые и философы могут быть безнравственными людьми, а эпохи высшего расцвета культурной жизни народа вместе и эпохами упадка его нравственности и добродетели. Если же допустить мысль, что нормально в большинстве случаев есть тесная связь между умом и нравственностью, то нужно будет признать, что педагог, содействующий образованию правильного, всестороннего, серьезного мировоззрения, оказывает в то же время благотворное влияние и на нравственное развитие, и на деятельность воспитываемой личности.

Высказанными мыслями определяется и та цель, которую нужно преследовать при образовании ума. Эта цель не может заключаться в простом собирании и накоплении разнообразных знаний, в поглощении умом громадного фактического материала; нельзя думать, что чем знаний приобретено больше и чем они разнообразнее, тем для развития ума лучше. Подобное усвоение научного материала не может благотворно влиять на прочие стороны душевной деятельности человека, возвышать и просветлять нравственный кругозор человека, облагораживать его. Такое обучение не будет в строгом смысле слова воспитывающим обучением. В нем не будет истинного гуманизирующего духа; оно будет не образованием собственно, а выучкой, хотя бы и сложной и трудной. Цель воспитания ума может заключаться только в возбуждении разнообразных умственных интересов, умственной пытливости, в заложении прочного фундамента широкого и светлого мировоззрения, в сообщении средств и орудий для удовлетворения пробудившейся любознательности, для продолжения и окончания постройки мировоззрения. Если педагог при образовании ума будет особенно заботиться о сообщении сведений, не давая большого значения пробуждению и укреплению охоты к умственному труду, любви к мышлению, то он потратит свои силы и время почти без всякого результата. Самое обычное явление у людей с невозбужденной и неразвитой любознательностью, но нахватавших много различных знаний в школе, что по выходе из школы они считают свое образование законченным и мало-помалу начинают растеривать собранные знания. Теоретическая работа их не интересует: умственная пытливость у них не возбуждена; труд приобретения знаний в школе они признавали фак-

В Все еще справедлива мысль ученого о том, что часто теоретические вопросы, а заодно и исследовательские интересы воспринимаются учителями и выпускниками вузов как нечто отжившее, формальное, неинтересное. В педагогических аудиториях по-прежнему сохраняется пристрастие к переписыванию чужих мыслей, формализованных, лишенных жизненного смысла теорий, для того чтобы легче было сдать очередной экзамен.

том неизбежным, но далеко не привлекательным, необходимым для достижения других, чисто практических целей. Как скоро этот непонятный период учения миновали, получено то, для чего учились, все теоретические вопросы и интересы забрасываются как нечто ненужное, пережитое. Приобретенные знания быстро идут на убыль, понижаются, растериваются, не подновляясь, печать образования все более и более стирается, и наконец человек, продолжая по преданию и диплому считаться образованным, впадает в рецидивизм необразования. Понятно, что его нравственный кругозор и деятельность также теряют признаки истинной культурности, истинного образования. Тогда-то и

говорят: «Вот образованный человек, долго учившийся, с дипломом, а посмотрите, как низменны его идеалы, как грубо эгоистична его деятельность! Нет, образование, развитие ума не облагораживает, не просветляет человека нравственно». Но позвольте: этот образованный человек никогда не был образованным в настоящем смысле этого слова, а теперь потерял даже признаки и так называемой дипломной образованности.

Пробуждая и укрепляя умственную пытливость воспитываемой личности, педагогу одновременно нужно обратить внимание и на образование правильного мировоззрения. Конечно, мировоззрение не может быть создано в школе целиком: оно будет результатом дальнейшей самостоятельной деятельности лица, но его основа, фундамент несомненно должны быть заложены школьным обучением. Мы идем учиться в школу, конечно, за тем, чтобы быть в состоянии разумно глядеть и на окружающий нас внешний мир, и на человеческое общество, чтобы понять, как совершается жизнь природы и как мы должны действовать в обществе. Было бы удивительно, если бы человек и по выходе из школы смотрел на все окружающее таким же невинно-незнающим взглядом, был так же чужд определенных убеждений и критики, как и при вступлении в школу. Такая умственная невинность воспитываемой личности была бы серьезной виной школы. Из школы человек должен выносить более или менее ясный взгляд, что такое он сам, что такое жизнь вокруг него, какие задачи его деятельности; основы его убеждений и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания должны быть заложены. Выпускать воспитываемую личность за школьный порог, начиная ее голову отрывками всяких знаний, но не дав ей ни руководящих убеждений, ни начал стройного мировоззрения, выпускать с сознанием, что для нее мир и жизненные задачи всецело terra incognita, по меньшей мере странно. Мы учим-

ся не для школы, а для жизни, школа не есть самостоятельный, независимый, замкнутый в себе мир, а только часть мира, школьная жизнь — часть жизни.

Но, конечно, школа не может ни создать законченного, стройного мировоззрения в головах своих питомцев, ни образовать вполне их убеждения и идеалы; она может полагать только основы для такой деятельности, руководить первыми шагами, предоставляя окончательную выработку и отливку духовной личности в известную форму самой воспитываемой личности и позднейшим жизненным влияниям. Но школа должна дать средства для дальнейшего развития личности, вооружить ее орудиями для самостоятельной работы и противодействия могущим быть неблагоприятным влияниям. Эти средства и орудия и будут заключаться в сообщении известной суммы определенных сведений, в некоторых умственных навыках, в приучении к умственному самостоятельному труду. С такими орудиями к дальнейшей самостоятельной работе, с пробужденной умственной пытливостью и с основами мировоззрения и убеждений воспитываемая личность смело может оставить школу и пуститься в жизнь. Ее чувствования и деятельность будут неизбежно носить отпечаток ее теоретического образования, она не будет все говорить великие слова, и педагог, так поставивший воспитание ума личности, может по совести сказать, что он честно и серьезно сделал свое дело.

Нравственное развитие и умственное образование имеют по существу совершенно одинаковые цели и стремления. Задача образования ума заключается в познании истины, в стремлении к ней, ее распространении и защите, в ее осуществлении. Последние свойства могут быть исключаемы из сферы чистого ума; могут сказать, что дело настоящего мыслителя — познавать истину, а распространять ее, защищать и осуществлять обязаны другие; мыслитель чужд всякой практики, всякой борьбы, он — служитель бесстрастной и отвлеченной истины.

Мы не можем признать правильным такой взгляд. Значит ли это любить истину на самом деле, всем существом своим, всей душой и сердцем, если мы останавливаемся на теоретическом, бездейственном ее созерцании, предоставляя другим ее распространять и защищать? А если эти другие не захотят делать, занятые своими интересами? Тогда бросить истину в грязь, пусть она валяется до тех пор, пока кто-нибудь не подберет ее? Мы не забываем при этом различия между чистой и прикладной наукой и не требуем, чтобы каждый деятель чистой науки извлекал из своих исследований всю возможную практическую пользу, составлял бы планы машин, проекты учреждений для эксплуатации добытой теоретической истины. Нет. Прикладная наука остается самостоятельной и разрабатывается каждым желающим, имеющим к тому способности. Речь идет не о смещении прикладной и чистой науки, а о том, что каждый исследователь должен добытую им истину распространять, защищать и осуществлять в жизни, никогда

не оставлять ее только для себя, для своего домашнего теоретического употребления, не покидать ее, если на нее нападают, быть ее защитником, глашатаям и покровителем. Дело идет об умственно-нравственном приложении истины в жизни людей, а не об извлечении из нее практических выгод и удобств. Иначе мы не можем понимать истинного умственного образования. Что же это за образование, если при нем возможно сказать, что по моим исследованиям два и два составляют четыре, но если кто-нибудь будет утверждать и энергично защищать, что два и два составляют пять, то мне все равно, пусть будет как кому угодно, да я, пожалуй, никому и не стану говорить, что два плюс два — равно четырем, буду держать эту истину в секрете.

В Позволю здесь себе присоединиться к мысли К.Н.Вентцеля («Антология гуманной педагогики». — 1999, с. 147) о том, что «нравственность и религия, слишком дорогие вещи, слишком интимные сокровища, чтобы их можно было вдалбливать извне; они должны прорасти свободно изнутри самого ребенка, они должны быть плодом его самостоятельной внутренней творческой работы. Истинная нравственность может быть только личная нравственность, и истинная религия может быть только личная религия». Всякая другая может быть только суррогатом истинных ценностей.

Нравственное образование преследует те же задачи, что и умственное — познание истины и ее осуществление. Нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений. Нравственность вне общества невозможна, нравственность заключается в правильных общественных отношениях. Нравственно образоваться — значит познать истину людских отношений, их правильное течение, их вековые твердые основы и изменяющиеся, применительно к местным и временным условиям, формы и виды; быть нравственно образованным значит еще распространять и защищать свое нравственное мировоззрение, свои убеждения, осуществлять их в жизни. Человек, знающий, что такое добро, но не делающий добра, так же мало может быть признан нравственно образованным человеком, как человек, знающий, что такое истина, и скрывающий свое знание, не делящийся им с другими. Человек неотделим от

общества, и всякая его деятельность, одинаково умственная и нравственная, должна быть всегда, непрерывно рассматриваема и обсуждаема с двух сторон: личной и общественной.

Познание истины людских отношений или познание добра — дело очень трудное. Толпа говорит, что она хорошо знает, что такое добро, но еще лучше знает, где раки зимуют и что своя рубашка к телу ближе. Мы признаем громадным заблуждением утверждение толпы, что ей хорошо знакомо добро. Это грубое самообольщение думать, что если мы твердим несколько нравственных сентенций вроде: не убивай, не грабь, не желай жены ближнего твоего, люби ближнего, как самого себя, то мы знаем, что такое добро. Человек искренне убежден в правильности таких

сентенций — и в то же время убежден, что нужно стеснять свободу совести и свободу слова других, что женой ближнего ему завладеть решительно необходимо. Поступает он согласно этим последним убеждениям, а не заученным сентенциям.

Скажут: одно дело — нравственный идеал, а другое — практика жизни. Но сущность нравственности заключается в определении человеческих отношений; если же эти отношения нравственным кодексом не определяются, то последний теряет всякое значение в действительности и превращается в ряд отвлеченных благочестивых пожеланий, не соприкасающихся с жизнью и людскими отношениями. А благочестивыми пожеланиями даже ад вымощен. Каким образом можно признавать действующим такой закон, который не исполняется? Когда он будет исполняться, тогда и будет действующим.

Нравственные сентенции, почерпаемые из разных, даже очень хороших моральных книжек, слишком кратки, сухи и отвлеченны, чтобы служить настоящим руководством в жизни. Нравственное руководство должно представлять целую систему жизненных отношений, не только личных, но и общественных, и государственных. Ведь это смешно называть нравственностью, когда от человека требуют: в личных отношениях — любить ближнего, как самого себя, в общественных же отношениях, например торговых, — обманывать ближнего. Иначе, говорят, и жить нельзя. Или тебя съедят, или ты ешь другого. Лучше самому съесть другого, чем быть съеденным. Требуют от человека мирных, кротких, гуманных свойств, а помещают его в среду волков, «ищущих, кого поглотить», и проповедуют ему, чтобы он в такой компании не был по-волчьи — этого нельзя. С волками жить — по-волчьи выть. Если человек признает действительной заповедью изречения: не убивай, не вреди ближнему, то пусть он построит все свои отношения, и личные, и общественные, и государственные, согласно с этими заповедями. А для выполнения такой задачи нужно сначала понять возможность жизни и людских отношений с точки зрения принятых заповедей. Мы же над этим нисколько не трудимся, мы даже про себя думаем, что эти заповеди неосуществимы, что они произносятся только так, ради красного словца, что они суть «словеса лукавствия» или наивности, а что жизнь имеет свои собственные законы и правила, которыми и руководится. Так как нравственность есть определение и узаконение людских отношений, то, следовательно, эти житейские законы и правила и составляют действующее нравственное законодательство.

В Мы знаем много путей к доброте — это материнская ласка или сила традиции, это молитва или хороший добрый друг или любимый учитель, это любовь к отечеству и верность своим принципам.

Итак, самая первая и существенная задача нравственного образования заключается в познании добра. Это теоретическая задача, которая, как и всякое другое теоретическое задание, может быть разрешена подобными же средствами. Определение людских отношений, согласно данным условиям, и вы-

Есть еще один, не пройденный нами путь — это путь к добру через искусство. Высокая преобразующая и воспитывающая сила искусства как способа мышления, как особого уникального инструмента познания жизни», помогает открыть для себя, что искусство в школе — это особая атмосфера общения, нравственный климат школы, ее будущее. Искусство, развивая воображение и фантазию, будит мысль, побуждает к творческому освоению действительности. Мы привыкли к тому, что музыка на уроке чаще всего служит иллюстрацией, красивым сопровождением темы, однако современный опыт убедительно показывает, что музыка может восприниматься как нерв урока, его эмоциональный доминант, способная разбудить дремлющие чувства, заставить тревожно биться сердце, что искусство может быть логикой урока, его характером, настроением, атмосферой.

яснение нормальных отношений — вообще дело крайне сложное. По этому предмету господствуют самые ложные представления, и одно из распространеннейших заблуждений есть убеждение в возможности построить личное счастье за счет общего, мысль о противоречивости личного и общего блага, о личной выгоде нарушения законов. Все эти мысли, разделяемые интеллигентной толпой, свидетельствуют о крайне низкой ступени общественного развития, о крайне слабом понимании нравственности. Разве можно жизнь отдельного человека представлять обособленной от жизни общества, народа и целого человечества? Люди солидарны между собой или нет? Единица может ли строить свое прочное человеческое счастье, топя других, лишая их прав? Можно ли действительно разбогатеть, превратив в нищих всех своих ближних?

На все эти вопросы толпа отвечает «да», а на самом деле следует отвечать «нет». Принцип войны каждого против всех и всех против каждого ужасен. Приложение этого начала в международных отношениях заставляет народы задыхаться под бременем миллионных армий, ружей, пушек и всяких на них расходов. Что же будет, если такое же бранное начало мы внесем в основу внутренней жизни каждого народа? А между тем отрицание общечеловеческой со-

лидарности и обозначает провозглашение и узаконение начала — войны всех против каждого и каждого против всех.

Бокль утверждал, что нравственность как теоретическое начало не развивается, потому что основные нравственные заповеди сформулированы за несколько сотен лет до Рождества Христова и с того времени остаются неизменными. Если под нравственностью понимать те сухие и отвлеченные сентенции, которые мы приводили выше и которые могут быть суммированы в еще кратчайшую заповедь: будь добродетелен, то прогресса в них действительно не окажется. Но если под нравственностью понимать то, что следует понимать, т.е. определение и выяснение человеческих отношений, личных, общественных и государственных, то прогресс, несомненно, в нравственности будет, и прогресс весьма видный и существенный. Познание истины человеческих отно-

В Размышляя о приемах умственной деятельности, о сочетании физической и духовной составляющих, Петр Федорович ювелирно точно раскрывает суть и особенности интегрированного подхода к познанию, принимая его как один из активных путей к гармонии и творчеству. «Без самостоятельности знание есть мертвый капитал», — повторяет педагог эту мысль неоднократно, а мы задаем себе вопрос: а как одухотворить мысль, как зажечь искру интереса, как вести педагогический процесс к осознанной потребности в саморазвитии, к духовной вершине познания.

В условиях развивающего обучения именно высокий научный уровень сознания, гибкость педагогического мышления, высокая информированность и духовная культура учителя характеризуют качество педагогического процесса, и тогда наука в жизни каждого учителя приобретает особый оттенок, служит синтезу знания. Признание науки как необходимого компонента своей деятельности, осознанное восприятие науки как действенного метода, дающего ключ к новым педагогическим технологиям, помогает преодолеть пропасть между наукой и практикой, позволяет принять философско-педагогическое знание как нравственно-этическое,支撑着 начало в содержании и организации своей деятельности. Пришло время одухотворить

знаний разом не дается, но совершается постепенно, как и приобретение и завоевание научных истин.

Таким образом, мы можем сказать, что наука, и вместе умственное образование, есть искание и познание истины, а нравственность, и вместе нравственное образование, есть искание и установление правды. В первом случае мы имеем дело с предметами и явлениями, в другом — с людьми и их деятельностью. Истина есть теоретическая правда, а правда — практическая истина. Вместе то и другое составляют образовательный процесс в его полноте. Конечно, в этом процессе будут стороны, лежащие ближе к нравственности и дальше от нее. Знания антропологические и социально-исторические прямо затрагивают нравственность, так как просветляют отношения личности к обществу и природу самой личности; то сцепление, та людская солидарность, которые сказываются несознательно в нравственном чувстве, разъясняются такими знаниями. Математические, астрономические, химические и подобные знания лежат далеко от нравственности, но нельзя сказать, чтобы совсем ее не касались.

Каждый вообще учебный предмет может и должен быть так поставлен, чтобы в некоторой степени, хотя бы и небольшой, содействовал нравственному развитию учащихся, так как каждому предмету при разумной постановке его непременно присуща нравственно-воспитательная и образовательная сила. При преподавании каждого предмета можно и следует требовать: 1) отсутствия неряшливости и лени в рассуждении; 2) тщательного взвешивания всех доводов за и против, хотя бы и по отношению к любимой гипотезе; 3) устранения в рассуждении собственного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям; 4) стремления

и саму педагогику, сделать ее язык понятным и доступным каждому учителю, воспитателю, родителям, вернуть ему простоту и мудрость, чистоту и нравственность.

учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум; 5) смелого высказывания своих мнений и мужественной, энергичной защиты положений, признанных истинными.

Это целая школа умственно-нравственных упражнений. Сострадательное и настойчивое стремление к истинному знанию, с подчинением этому стремлению личных пристрастий и материальных интересов, мужественная, открытая пропаганда и защита истинного знания — все такие стремления и действия прямо и непосредственно соприкасаются с нравственным миром человека и носят на себе некоторый нравственный отпечаток. Чем прямее и решительнее будут подобные отношения к истинному знанию, тем более живым, непосредственным окажется влияние умственного образования на нравственное развитие. Человек, жертвующий многим ради приобретения истинного знания, не может жестоко и несправедливо относиться к людям, т.е. не может одновременно и поклоняться истине, и презирать ее, так как нравственное добро есть не что иное, как истина людских отношений.

К сожалению, нравственно-образовательная сторона обучения обыкновенно совсем опускается из виду. Чрезвычайно гонятся за широкими программами, за выполнением их к сроку, за блестящими экзаменами; требуют только знания, положенного учебными планами, а затем хоть трава не расти. Учитель спешит спросить учащихся, дать маленькое объяснение уроку — и затем скорее на другой урок, в другое заведение. Всякие вопросы, появление недоумений, особенно же защита учащимися своих мнений, нередко неправильных, все это и смущает, и раздражает преподавателей и учебное начальство, все это непорядок, самоволие, неуважение авторитета, непослушание. Против таких беспокойных субъектов, пристающих с вопросами и упорно отстаивающих свои мнения, принимаются даже административные меры, их укрощают весьма убедительными средствами.

Отсюда становится понятной рознь между этими двумя процессами, стремящимися к одной цели и непрерывно соприкасающимися и поддерживающими друг друга, — умственным образованием и нравственным развитием; становится понятным, как это мальчик, бывший прекрасным школьником, превосходно учившийся, позднее в жизни становится человеком низким. У нас в школах существует совершенно несообразное с природой дела явление: умственное образование само по себе, а нравственное развитие само по себе, а в конце концов при искусственном разъединении этих естественных близнецов ни того ни другого, а одна выучка некоторым совершенно разрозненным и обособленным, ничем не объединенным знаниям. Если же не разрушать естественной связи между умственным и нравственным образованием, если не иссушать науку, не обращать ее в ряд насильственных и

схоластических упражнений по программам и к сроку, дать ей возможность оказать свое благотворное действие на всю природу развивающегося человека, то ее влияние будет велико и благотворно, не изгладится всю жизнь; школа, школьная наука, школьное образование навсегда останутся светочем, освещающим пути человеку в темноте его практической деятельности, в лабиринте и путанице повседневных мелочей и дразг. Тогда человек всю жизнь будет вспоминать о школе с глубокой благодарностью. «Прощай, — говорил С.Т.Аксаков, покидая университет, — шумная, молодая, учебная жизнь! Прощайте, первые невозвратные годы юности пылкой, ошибочной, неразумной, но чистой и благородной!.. Стены гимназии и университета, товарищи — вот что составляло полный мир для меня. Там разрешались молодые вопросы, там удовлетворялись стремления и чувства. Там был суд, осуждение, оправдание и торжество! Там царствовало полное презрение ко всему низкому и подлому, ко всем своекорыстным расчетам и выгодам, ко всей житейской мудрости — и глубокое уважение ко всему честному и высокому, хотя бы и безрассудному. Память таких годов неразлучно живет с человеком и неприметно для него освещает и направляет его шаги в продолжение целой жизни, и куда бы его ни затащили обстоятельства, как бы ни втоптали в грязь и тину, она выводит его на честную, прямую дорогу»*.

Вот чем должно быть настоящее умственно-нравственное образование, вот как оно должно действовать на учащихся**.

В тесной связи с умственным и нравственным находится и эстетическое образование человека, входившее издавна в состав образовательного процесса, хотя бы в виде искусства танцевать священные пляски и петь церковные гимны и молитвословия. В своем эстетическом развитии человек проходит три ступени: навыка к окружающей его красоте, предполагая, что таковая имеется в близкой дитяти среде внешней природы и человеческой жизни, чувствования ее и понимания.

Царство красоты есть царство строго законообразных явлений, облеченных в изящную форму, воспринимаемую органами внешних чувств. Не только на первых порах существования, но и долгое время дитя не будет воспринимать красоту окружающей его среды: строгая законосообразность красоты, точный расчет в конструкции ее явлений и обусловливаемое им изящество внешней формы выше детского понимания. Законосообразная красота часто является в небольших, но сложных и мягких формах, не поражающих чувства, а такие явления не привлекают внимания детей, им нравится резкое, громкое, поражает большое, то, что сейчас составляет им хотя бы очень элементарное, но сильное, приятное

* Аксаков С.Т. Семейная хроника и воспоминания. 6-е изд. СПб., 1886, ч. II, с. 160—161.

** Более подробное обсуждение изложенного вопроса представлено нами в книге «Новая русская педагогия» (2-е изд., СПб., 1914), гл. IX.

впечатление. Какое же влияние окажет на дитя жизнь в изящной среде, красоты которой оно не замечает?

У него образуются эстетические навыки. Среда высоконравственных и очень умных людей — что она может дать дитяти, не понимающему ни нравственного, ни безнравственного, ни умного, ни глупого? Окруженное средой, воплощающей во всем нравственность и ум, дитя невольно будет приобретать хорошие в нравственном смысле и разумные привычки, будет пропитываться разумом и нравственностью; не зная ни того ни другого, оно будет подготавливаться к дальнейшему умственному и нравственному развитию. Учась говорить, дитя говорит прозой, не зная, что такое проза. Окруженное эстетической средой, дитя усвоит эстетические навыки, не зная, что вокруг него красота, оно, представляя одежду, мебель, дом, сад, природу, движения, речь, неизбежно будет представлять их в известной ему форме, т.е. красивыми, потому что все около него красиво, и двигается, и говорит, и живет красиво. Эстетические навыки — естественный и прочный фундамент всего эстетического развития человека.

Период эстетической слепоты и глухоты минует, дитя мало-помалу начнет чувствовать окружающую его красоту и наслаждаться ею. Что произведет в нем эту перемену? Общее духовное развитие.

Для наслаждения красотой необходимо уметь отрешаться от грубых и узких эгоистических интересов и переноситься в сферу личной незаинтересованности. Узкий утилитаризм губит красоту. Один пятилетний мальчик, приведенный матерью на одну из передвижных выставок в Петрограде, делал такие замечания о картинах: при виде дачного пейзажа, с летней природой, с обществом дачников, со столом, на котором стоял чайный прибор, мальчик заметил, что он хотел бы попить чаю; при виде сцены проводов на вокзале он сказал, что тоже хотел бы ехать по железной дороге, и т.п. Личные потребности, личные удовольствия, желания, разные эгоистические волнения и поползновения — вот что чувствует и переживает на первых порах дитя при виде прекрасного в природе и в искусстве. И пока преобладает в нем этот узкий эгоизм, для него красота еще не существует.

И у взрослых своеобразные чувствования и соображения отравляют и ослабляют эстетическое наслаждение, предполагающее значительную долю объективизма и беспристрастия. Недостаток этого условия делает малопродуктивным для значительного числа современников посещение театров, музеев, концертов, галерей. Обыкновенный современный посетитель часто уходит с выставки или из театра с массой пробудившихся дурных инстинктов и страстей, с завистью и ненавистью, зверь зверем, а не умиротворенный, не умиленный, не горящий огнем мирного соревнования, одушевления и возвышенной общности.

Нравственное чувство обуздывает человека, берет его в руки, укрощает в нем зверя. Оно воюет против эгоизма человека, дела

В Развивая мысль автора о единстве нравственного и эстетического в воспитании и развитии личности, хочется особо выделить мысль о том, что искусства так близки нашей психологической и биологической сущности, что школа не должна упускать уникальные возможности значения искусства в жизни школы. Умение педагога перевести когнитивные знания в эмоциональную сферу, усилить роль эмоции как внутренней движущей силы развития, стимулирующей индивидуальность, ведущей к творчеству, сегодня в мировой педагогике занимает высокую позицию. Восприятие педагогического процесса как уникального способа жизнетворчества непременно включает в себя эстетический подход к каждой изучаемой науке, к любому виду деятельности, который одухотворяет общение, помогает уйти от авторитарности к диалогу и сотрудничеству. Эстетические отношения проявляются в том, что чувственные переживания высокого духовного порядка гуманизируют самые различные виды общественных отношений, делая их гибкими, открытыми, высоко нравственными.

обязательными доброжелательные отношения к другим. Нравственное чувство требует расширения кругозора человека, требует, чтобы человек думал не только о своем «я», но и о других, не возвышал бы своих интересов над интересами других. Человек нравственного настроения, конечно, объективнее, бесстрашнее эгоиста, его взгляд шире. А потому и художественным произведением, и прекрасным видом природы, требующим душевного спокойствия и умиротворенности, нравственный человек может наслаждаться гораздо глубже, цельнее и интенсивнее, чем эгоист, так что можно прямо утверждать, что разумное нравственное развитие содействует чистоте и цельности эстетического наслаждения. Если при великолепном закате солнца человек только и может думать о том, что предвещает завтра этот закат — дождь или ведро; если при виде прекрасной статуи или картины, изображающей обнаженное человеческое тело, у человека только и в голове, что желания чувственной любви, то для него нет закатающегося солнца как эстетического предмета, а есть солнце лишь как предмет хозяйственных соображений; нет статуи или картины как произведений искусства, а есть лишь предметы, пробуждающие желание обладания.

В каждом эстетическом произведении есть некоторое внутреннее содержание, придающее ему единство и цельность. В произведениях искусства эта черта особенно ясна: в постройке, в музыкальной пьесе, в картине всегда есть нечто идейное. Оно может увеличиваться и уменьшаться, проникать произведение больше или меньше, но

оно не может отсутствовать, так как художник не так творит, как поет птица. В природе нет внутреннего содержания, прекрасная сторона природы прекрасна просто сочетаниями и формой. Но зато в природу мы сами вкладываем душу, свои мысли и чувства, а потом обратно как бы вычитываем и воспринимаем их в себя из природы.

Поэтому связь между эстетическим и умственным развитием понятна. Душу красоты и искусства составляет гармония, стройность, расчет в сочетании частей в целое. Кому эта сторона мало дается в явлениях вообще, для того искусство и красота будут темны, тот будет проходить мимо красоты, не подозревая ее существования. Чем значительнее, крупнее произведение, чем оно оригинальнее, тем больше и развития требуется для его усвоения. Очень многие художественные произведения остаются не вполне доступными очень многим вследствие того, что умственное развитие большинства слишком ничтожно, недостаточно для восприятия сложного и тонкого эстетического впечатления от таких произведений, как «Фауст» Гете, поэмы Байрона, драмы Шекспира и т.п. Одно лицо, описывая историю своего развития, заметило: «Когда чтение и уроки понемногу увеличили круг моих знаний, явления природы сделались более прекрасными в моих глазах. Я наивно примешивала к ним воспоминания из священной истории. В камышах бывшего пруда мне представлялся маленький Моисей, которого так счастливо спасает дочь египетского фараона. Вид крестьян в поле напоминал мне трогательную историю Иосифа и доброту кроткой Руфи. Мало-помалу я стала понимать то дивное волнение, которое возбуждает во мне ныне обширное пространство и далекие горизонты».

Эстетическое развитие завершается теоретическим пониманием и оценкой красоты, отчетливым сознанием, почему то или иное явление нужно признавать прекрасным. Эта ступень строго сознательная, аналитико-критическая, а потому предполагает умственное специальное образование, понимание природы эстетических предметов. Такое теоретическое образование сопровождается особенно острым и живым восприятием красоты. На этой ступени эстетического развития необходимо выяснить себе две стороны прекрасных предметов: индивидуалистическую и социальную.

Эстетическое чувство есть особый род приятных волнений. Развитие и воспитание этого чувства есть забота о доставлении себе удовольствий и культивировка этой способности. Правда, эти удовольствия своеобразны, отличаются от обыкновенных чувственных удовольствий; но все же из того, что я эстетически наслаждаюсь, ни для кого не будет ни тепло, ни холодно. Эстетическое чувство само по себе не имеет никаких нравственных элементов, оно составляет отдельную от нравственности область, независимо от нее, может с ней согласоваться, а может и противоречить ей. Оно до известной степени индивидуалистично и чувственно, но в то же время до известной степени оно и социально, способствует развитию общности.

К прекрасным видам природы и произведениям искусства собираются толпы и совместно и мирно наслаждаются, а расходясь уносят мысль о совместном наслаждении. Наслаждение прекрасным естественным путем побуждает к эстетическому творчеству, а содержание многих произведений искусства высоко поднимает, хотя бы и на

недолгое время, чувства симпатии, благожелательности, любви и милосердия к людям, внушает множество благородных социальных стремлений, делает зрителя чище, благорасположеннее к людям. Если эстетическое созерцание нуждается в нравственном чувстве для подавления эгоистических поползновений, то, с другой стороны, оно само может помогать нравственному чувству, содействуя развитию общественности, создавая умиротворенность, гармоничность человеческого существа, светлое, радостное настроение.

Итак, в связи с общим развитием человека эстетическое образование есть облагораживающая человечество сила; поставленное же отдельно, обособленно от других сторон развития, эстетическое образование может дать только красивый пустоцвет, неспособный служить серьезному прогрессу жизни.

Глава XVI

Состав общеобразовательного курса и педагогическая оценка отдельных предметов, в него входящих

...Раскрытие внутренних душевных сил человека может совершиться только при планомерном воздействии на них, при систематических упражнениях, объединенных и последовательных, ис-

NB *Сегодня все более отчетливо видно, что стремление включить в учебный план как можно больше разнообразных учебных дисциплин, не связанных внутренне между собой, ведет к умственной перегрузке, развивает лишь определенные односторонние способности. Здесь уместно прислушиваться к голосу П.Ф.Каптерева, который не считал, что «чем знаний больше, тем для развития ума лучше». Такое усвоение научного материала не может благотворно влиять на прочие стороны душевной деятельности человека, возвышать и просветлять нравственный кругозор, облагораживать его. По мысли автора, такое обучение будет не образованием собственно, а выучкой, хотя бы и сложной и трудной.*

ключающих воздействия отрывочные, разрозненные и случайные. Образование есть сочетание субъективных элементов с объективными, т.е. развитие всех сил человека посредством систематических научных упражнений.

Чтобы определить состав общеобразовательного курса, нужно знать главнейшие силы и потребности человека, его насущные интересы и стремления. А человек имеет силы, интересы и стремления двух родов: личные и общественные. К личным нужно отнести: физические свойства и силы, для которых необходимо физическое образование; умственные силы и потребности, эстетическую потребность и энергию воли, умение и силу бороться с встречающимися трудностями, которые требуют духовного образования в различных направлениях. К общественным свойствам и потребностям человека нужно отнести стремление жить и действовать в обществе живых существ, понимать их жизнь, смысл своего участия в общественной жизни, а равно и

В С какой осязаемой горечью звучит ирония в устах П.Ф.Каптерева, когда он пишет о главной способности школьника, определяя ее как «заседательскую, талант спокойно высиживать... целые часы подряд вопреки потребностям его подвижной природы». Сегодня, когда наступает новый виток развития и востребованы разные стороны мышления, его живость, оригинальность, образность, приходит осознание того, что главное в нашем мире не знание, которое быстро устаревает, а та уникальность, которую это знание вбирает, ведет к самопознанию, к высокому уровню готовности к любым переменам, к творчеству. Именно творчество мы рассматриваем как «золотой ключик» к успеху.

жизни. Поэтому школам необходимо давать место и время для игр учащихся. Место — это значит, чтобы при школе была игровая площадка, а при ней желателен еще сад или по крайней мере двор, на котором дети могли бы резвиться и бегать. В самом школьном помещении должно быть место для игр и беганья учащихся в дурную погоду или в очень холодное время. Время для игр — это значит, что школа должна уделять играм часы в своем расписании занятий. Игры должны происходить не только во время между уроками, когда учащимся некогда не только поиграть, но и побегать, но и в особые часы, назначаемые по расписанию наряду с уроками. Нужно проникнуться мыслью, что игра — такая же существенная потребность для учащихся, как и учение, а потому и заслуживает равного с учением попечения со стороны педагога. Ни школьное помещение без игровой площадки, ни школьное расписание без определенного времени для игр наряду с уроками не могут быть признаны удовлетворительными с педагогической точки зрения.

Игры могут быть разработаны весьма широко, со множеством условий и правил и, таким образом, представлять собой значительное орудие не только физического, но и разностороннего духовного развития. Тогда возникает вопрос: зачем еще кроме игр вводить гимнастику, когда игры так обильны движениями и имеют такую

смысл этой последней. Обсудим средства, ведущие к раскрытию поименованных сил и удовлетворению указанных потребностей и интересов.

Для развития физических сил нужны игры, гимнастические упражнения и производительный физический труд.

Со времени господства схоластики у нас с именем школы соединяется представление о месте долговременного сидения, слушания, чтения и писания, т.е. о совершенно страдательном, почти неподвижном положении обучающихся. Главная способность школьника — это заседательская способность, талант спокойно высиживать изо дня в день целые часы подряд, вопреки потребностям его подвижной природы. Такому бесконечному сидению должно создать противовес физическое образование учащихся.

В настоящее время важность игр для детей в дошкольный период их жизни достаточно осознана, и дети играют вволю; но потребность в играх не исчезает с поступлением в школу, продолжает сохраняться во весь период и школьной

значительную воспитательную силу? На этот вопрос следует ответить, что хотя игры могут быть весьма разнообразны и сложны, но они не могут дать упражнений для всех органов тела. Игры создаются не со специальной педагогической целью — дать материал для упражнений всех органов тела, а они суть невольное излияние энергии человека, деятельность, совершаемая не ради ее пользы для организма, а ради того удовольствия, которое сопровождает игровые движения, самый процесс игры. Игра часто представляет собой подражание деятельности взрослых и находится в зависимости от характера внешней природы, быта и многих других частных условий положения играющих. Игра есть явление сложное и творится целым народом, а не педагогом. Поэтому, несмотря на высокий интерес игры для играющих, она может развивать их в физическом отношении односторонне, затрагивать далеко не все органы тела. Восполнением игр и служат гимнастические упражнения, прямое назначение которых и состоит в том, чтобы представить материал для упражнений всех органов тела и таким образом всесторонне развить и укрепить телесный организм человека.

Для целесообразной постановки гимнастики важны два условия: краткость гимнастического урока и умеренность в нем теоретических элементов. Гимнастические движения сами по себе особенного интереса детям не представляют, они не сопровождаются подъемом того веселого, жизнерадостного чувства, какое дают игры. Гимнастические упражнения искусственны, они созданы взрослыми без всякого участия детей, в интересах специальной педагогической цели — упражнения всех органов тела. Поэтому гимнастический урок должен быть короток и не занимать ежедневно более 15—20 минут; остальное время должно быть посвящено играм.

Наконец, для развития физических сил полезен и желателен в школе производительный физический труд, разные ручные работы и поделки, знакомство с основами и элементами мастерств, даже более близкое и основательное изучение какого-либо мастерства, изготовление приборов и т.п. Физический труд дает новый вид движений и таким образом содействует укреплению тела; а связь этого нового вида движений с прямой практической целью, превращающей их в производительный труд, придает им особую прелесть. Игра завлекательна по непосредственному удовольствию, ею доставляемому, а производительный труд нравится приносимой им осязательной пользой. Требуемая производительным трудом точность работы, расчет в использовании материала, преодоление встречаемых на этом пути препятствий, и физических и умственных, — все это возвышает воспитательную силу производительного труда и обуславливает его право на включение в общеобразовательный курс. Содержание и характер производительного труда в школе желательно поставить в тесную связь с умственными упражнениями, включить их в круг тех течений мысли и деятельности, которые составляют самую сущность образовательного процесса...

Для раскрытия умственных сил человека необходимы упражнения в основных познавательных деятельности, каковыми служат: тщательное беспристрастное наблюдение, индуктивное обобщение и дедуктивное рассуждение. Первые два процесса вместе составляют в сущности один — индуктивное рассуждение, так что наш ум собственно складывается из способностей индуктивного и дедуктивного рассуждения.

Для развития индуктивного мышления необходимо изучение природы, естествоведение. Оно требует тщательного и разнообразного наблюдения, лежащего в основе всего естествоведения; распознавания в наблюдаемых предметах и явлениях признаков существенных и несущественных; постепенного и весьма осмотрительного сопоставления наблюдений и обобщения их; проверки сделанных обобщений новыми наблюдениями и опытами. Для развития этой стороны человеческого ума весьма полезно и даже необходимо серьезное изучение одной или нескольких описательных и опытных естественных наук. «Природа выдает свои тайны и чудеса только осторожному, строгому исследователю, который не навязывает ей произвольно составленных, сфантазированных теорий и гипотез, но подслушивает объяснение натуральных явлений у самой природы. Естественные науки имеют за собой еще то преимущество, что преподавание их может быть поставлено совершенно наглядно, так что питомец сам будет видеть, как из наблюдения и сравнения отдельных фактов возникают общие положения, как, сочетая эти положения, мы получаем более широкие и отвлеченные формулы и т.д. В то же время проверка добытых общих положений, правил и законов может быть произведена вполне наглядно — опытами и наблюдениями».*

Умение наблюдать и экспериментировать слишком важно в развитии всей нашей психической жизни, чтобы о нем не позаботиться. Точное и беспристрастное наблюдение лежит в основе всей нашей деятельности, мы постоянно наблюдаем и внешнюю природу, и людей, и самих себя. А между тем способность наблюдения, не воспитываемая систематически, бывает довольно слаба. Естественные науки, сколько-нибудь рационально преподаваемые, изучаемые не по книгам, а по самим явлениям, представляют широкое поле для развития способности наблюдения, ибо на наблюдениях они и основываются. Но наблюдениями естественные науки не ограничиваются: они стараются пользоваться в широкой мере опытами, этим высшим и наиболее точным наблюдением. Во многих естественных науках опыт занимает видное место — он-то и дает возможность естественным наукам при содействии математики вырабатывать в конце концов положения строго точные, вследствие чего и сами естественные науки нередко называются точными.

Естественные науки при воспитании ума имеют еще то значение, что они суть результат методического сознательного мышле-

* Кантерев П.Ф. Педагогическая психология, с. 210—211.

ния. Язык, один из видных школьных предметов, есть создание доисторического времени. Как скоро начинаются исторические записи о жизни народа, он уже владеет языком. Язык создается тогда, когда не было еще ни науки, ни искусства, ни развитой общественной жизни, он создается коллективно, целым народом, путем неметодического, полусознательного мышления. Естественно, что мы в настоящее время не можем многого понять в языке и должны принять многое как факт, без объяснений, должны подчинить свой разум авторитету голого факта. Так есть, а почему так есть — неизвестно. Естественные науки суть результат мышления строго методического, сознательного, они были созданы трудами отдельных лиц на памяти истории, и путь открытия различных научных законов известен достаточно. Поэтому проверка всех положений естественных наук возможна, — на веру, на авторитет здесь не ссылаются; естествознание говорит каждому: наблюдай, экспериментировать, рассуждай, и ты необходимо придешь к тем же положениям, которые признает наука. Кроме авторитета разума, в естественных науках нет другого авторитета.

Для развития дедуктивного мышления необходимо изучение математики. С педагогической точки зрения математика ценна двумя свойствами: строгой дедуктивностью и строгой точностью. Математика — образец дедуктивного мышления. Для занятия ею нет необходимости в предварительном изучении каких-либо наук, даже нет необходимости в развитии наблюдательности; нужно отчетливо лишь усвоить ее основные положения, что достигается не путем наблюдений и опытов, а усилиями ума; затем для дальнейших занятий ею необходима лишь доска с мелом или карандаш с несколькими стопами бумаги и собственное рассуждение; вся дальнейшая наука будет представлять выводы из основных положений и построения из них. Математика нужна для изучения многих наук, но сама она не нуждается ни в какой науке, кроме разве логики. Другое драгоценное свойство математики — полная точность ее выводов. Иной более точной науки, чем математика, не существует, напротив, применение математики сообщает точность другим наукам. Описательные естественные науки очень точны, но их точность больше качественная, чем количественная. А последняя есть высшая ступень точности и достигается путем приложения математики к какой-либо области естествознания. Поэтому если мы желаем сообщить уму образуемого свойство осторожного, точного мышления, и притом дедуктивного характера, то мы должны упражнять ум образуемого на серьезном изучении математических наук.

Конечно, индуктивный и дедуктивный методы применяются и во многих других науках, а равно и при изучении языков, но там они имеют сравнительно узкое и ограниченное приложение, не во всей силе и чистоте. Вполне систематическое применение на каждом шагу мыслительного процесса индукция и дедукция имеют в естествознании и математике. А такая непрерывная сосредото-

ченность ума на широком и последовательном применении указанных методов и важна для умственного развития.

Относительно математики следует заметить, что в ней играет роль не одна дедукция, но и индукция, наглядность и интуиция. В математических доказательствах есть прямая интуиция, состоящая в восхождении от частного к общему; при построении курса математики нельзя ограничиваться одними только законами формальной логики, нужно начинать его не с определений и аксиом, а с наиболее конкретного, основываясь на различных чувственных восприятиях учащихся, в широких размерах пользуясь эвристическим, наглядным и лабораторным методами преподавания (в последнем при выработке понятия о числе видное участие принимает не только зрение, но и другие чувства); во всем ходе обучения математике, даже в высшей школе, необходимо всегда указывать связь между этой наукой и теми интересами, которые занимают учащегося в повседневной жизни. В последнее время методы строгих доказательств в математике «стали если не заменять, то по крайней мере дополнять или подготавливать методом эволюционным, генетическим. Ученику не показывают теперь геометрические фигуры, треугольники или эллипсы как неизменные сущности, а стараются образовать их перед его собственными глазами. Непосредственное созерцание того, как они возникают, может дать ему известную аксиому и гибкость в обращении с ними». Некоторые полагают даже, что изложение математики в школах вообще должно быть не дедуктивным, а индуктивным, не аксиоматически-аналитическим, а интуитивно-экспериментальным.*

Соглашаясь с необходимостью при занятиях математикой пользоваться наглядно-индуктивным методом и прибегать к помощи интуиции, особенно при начальном, элементарном ознакомлении с нею, мы тем не менее признаем, что при систематическом научном изложении математика есть образец строго дедуктивного и точного рассуждения.

Эстетическому развитию человека служат средства двух родов: созерцательные и деятельные. Первые заключаются в созерцании природы — неба, земли, моря, гор, степей, рек, лесов, восхода и заката солнца, красивых видов. За созерцанием красоты в природе следует созерцание красоты в искусстве — посещение картинных галерей и выставок, музеев, концертов, опер, драмы и комедии, обозрение памятников строительного искусства, чтение художественных словесных произведений. К деятельным средствам эстетического развития относятся занятия рисованием, лепкой, пением, музыкой, ручным трудом с изящным оттенком. Деятельные средства эстетического развития нужно предпочесть созерцательным, потому что первые лучше вводят в область прекрасного, с помощью их сам воспитываемый становится творцом красоты.

* *Барт П.* Элементы воспитания и обучения. СПб., 1913, т. 2, с. 121—131; *Паульсен.* Педагогика. М., 1913, с. 455—458.

Созерцательные средства будут действовать сильнее, глубже после деятельных, потому что тогда они станут понятнее, ближе, наблюдение прекрасных предметов в природе и искусстве делается тоньше, отчетливее; человеку, самому сотворившему нечто прекрасное, красота всюду будет роднее, она глубже будет входить в его сердце, чем у того, кто никогда ничего не нарисовал и не спел. Мы не хотим этим сказать, что созерцательные средства не имеют значения; нет, они также важны, особенно в связи с деятельными. Но для того чтобы всем средствам эстетического развития, как созерцательным, так и деятельным, сообщить полную силу, для этого необходимо все эстетическое развитие человека поставить в тесную связь с нравственным и с общим ходом всего духовного развития воспитываемого.*

Для развития воли, искусства бороться и преодолевать затруднения необходима, конечно, соответствующая практика. Она в разнообразном виде дается теми упражнениями, физическими и духовными, о которых у нас была речь. Общественные игры представляют широкий простор развитию воли: каждый играющий есть член партии и, подчиняясь общим правилам игры, особенно заботится об ее интересах; играющий может занимать в партии руководящую, командующую роль, и от его энергии, предприимчивости, выдержки в значительной степени будет зависеть успех его партии в игре. И каждый простой игрок должен проявить в игре выдержку, быстроту движений и находчивость. В игре человек бывает занят весь, и физические и духовно, все силы его напряжены, и в каждый момент игры он должен действовать согласно правилам игры, т.е. проявлять разумную волю. В гимнастических движениях он особенно должен практиковаться в управлении своим телом и в подчинении его своей воле, он должен уметь сочетать различные движения различных органов. В производительном труде образуемому предстоит подобная же борьба с препятствиями, зависящая от различного материала и обуславливаемая свойствами движений, при большей или меньшей трудности преследуемой цели.

В духовных занятиях указанными выше учебными предметами требуются и настойчивость, и систематичность действий, и борьба с препятствиями. Чтобы самому осилить трудный урок, самому решить не поддающуюся решению задачу, чтобы готовить уроки вовремя и планомерно, чтобы держать свое внимание в классе начеку и не пускаться бродить по фантастическим царствам — для всего этого требуются выдержка, упорство в труде, настойчивое следование известным правилам, умение владеть собой. Без воли невозможно учиться, каждый урок есть собственно не только умственное, но и волевое упражнение.

Для раскрытия общественных свойств человека необходимы соответствующие практическое воспитание и теоретическое образование. Цель практического общественного воспитания есть

** По этому вопросу см. выше, гл. XI.

пробуждение симпатии к людям, приобретение навыка жить с людьми, работать совместно, входить в их горести и радости. Эта практическая социальная наука усваивается путем общения с товарищами, участия в школьной жизни, в товарищеских кружках и во всех школьных интересах. Строй школы также имеет большое значение для практического развития в образуемых социальных чувств и настроений...

Теоретическое социальное образование достигается путем изучения языков и литератур, истории, географии и религии. Во главе этого ряда предметов — социальных — нужно поставить родной язык с его литературой, т.е., иначе сказать, знакомство с народной душой, приобщение к ней образуемого; той же цели служит отечественная история, показывающая народную душу в историческом развитии ее судеб; отечественная география знакомит с народным домом, с местом обитания народа, свойствами страны и ее влиянием на народную душу. Иностранные языки и литературы, всеобщая история и всеобщая география делают то же самое с другими народами. А религия, в особенности же история религий, вскрывает духовное единство людей, одинаковость их основных идей относительно верховного источника бытия, чем они, равно как и другими культурными приобретениями, объединяются в одно человечество. Представим несколько кратких соображений о педагогической ценности поименованных учебных предметов, и прежде всего о языках.

С психологической точки зрения язык очень богат воспитательными элементами и основательное, разумное изучение языка не может не быть в высокой степени плодотворным для ума. В языке народа заключена душа его, его мировоззрение; изучать родной язык значит приобщать себя к народной душе, а изучать иностранный язык значит изучать и усвоить себе новую душу, обогащать свой ум новым мировоззрением, построенным на иных основаниях, чем наше; усвоить новый иностранный язык значит окунуться в новое море оригинальных идей, чувств, убеждений. «Из всех обнаружений, по которым можно узнать дух и характер народа, язык наиболее пригоден к тому, чтобы представить и дух и характер в их таинственнейших изгибах и складках» (слова Вильгельма Гумбольдта). Конечно, такое высокое воспитательное влияние языка обнаружится только тогда, когда он будет изучаться и разумно и основательно. Об этом разумном и основательном изучении языка, обнаруживающем все скрытое в нем богатство воспитательных влияний, и представим несколько замечаний.

Изучение языка может совершаться таким порядком, что знание его несколько не повысит умственного образования человека. Мы можем встречать таких личностей, которые довольно свободно говорят на двух, на трех иностранных языках, но которым это знание языков несколько не помогло в умственном росте; они остались при том же самом ограниченном запасе идей, которыми располагали и раньше, увеличив лишь количество звуковых значков идей. Но язык

есть выражение народной души, народного мировоззрения, и усвоение языка должно обогащать ум, возбuditельно и образовательно действовать на его рост. В видах благотворного влияния языка на развитие ума прежде всего важно усвоить довольно значительное количество слов изучаемого иностранного языка, возможно полнее овладеть материалом языка. Душа народа не может, конечно, выразиться в небольшой группе слов; чтобы подслушать мировоззрение народа, явственно звучащее в языке его, нужно владеть в широкой мере материалом языка — словами. Лица, говорящие на нескольких иностранных языках, обыкновенно знают очень мало слов иностранных языков, и притом знают одну категорию слов, относящихся до обыденной жизни и ее потребностей. Естественно, что для них душа народа, выразившаяся в языке его, есть звук пустой. Но отдельные слова, взятые сами по себе, не раскроют народной души; нужно присмотреться к словам, чтобы заметить в них народную душу. В этом отношении важно распределить слова по категориям, по тем предметам, к которым слова относятся. Тогда окажется, что относительно одних предметов существует в языке много наименований, а относительно других — сравнительно мало. Это будет значить, что известная группа предметов по преимуществу привлекала к себе внимание народа, давала материал для его мыслительности; другие же группы предметов интересовали его мало. Если в данном языке мы совсем не встретим каких-либо слов, то мы можем думать, что у народа, создавшего язык, не было и соответствующих понятий; язык народа есть сокровищница его наблюдений, дум, знаний, в нем выражен весь запас его психической опытности. Например, санскритский язык богат словами религиозно-философского значения; греческий — словами и оборотами, относящимися к науке, искусству и мореплаванию; латинский — словами, касающимися земледелия, военного искусства и управления государством; английский — словами относительно мореплавания, торговли и ремесел и т.д. В этой преобладающей категории слов уже заметно сказывается народный ум и его главнейшие склонности. Далее весьма важно обратить внимание на синонимы. Каждый язык обыкновенно представляет много синонимов; спрашивается, каков их смысл, зачем они существуют? Нельзя предположить, чтобы такой факт был случаен, каждый язык имеет десятки синонимических выражений. Например, русский язык процесс видения предметов обозначает такими словами: *глядеть, смотреть, видеть, примечать, глядываться, всматриваться, разглядывать, рассматривать*, и это далеко не все еще. К чему такое обилие слов для обозначения одного понятия? Есть в них своеобразные оттенки или нет? Обозначают они некоторые особенные стороны или моменты акта видения, так что вместе взятые представляют обстоятельное описание его, характеристику или нет? Если обстоятельнее всматриваться в синонимы и сопоставлять их с синонимами относительно того же предмета другого языка, то обнаружится в каждом языке особая система, самостоятельный взгляд, создающий эти синонимы и придающий каждому из них особенный, своеобраз-

ный оттенок. В этих-то синонимах и обозначатся те своеобразные точки зрения, с которых народы смотрят на мир и отображают его в своем сознании, в них-то и заявится народная душа. Слово не есть случайное явление, его происхождение имеет свой источник в мышлении и наблюдательности народа, в тех свойствах вещей, которые привлекали к себе его внимание. Все указанные упражнения с материалом языка весьма важно производить сравнительно, сопоставлять, например, преобладающую категорию слов и сравнивать русские синонимы с преобладающей категорией слов и синонимам латинского, французского и других изучаемых языков.

Слова языков изменяются для лучшего выражения мыслей в склонениях и спряжениях; отдельные слова соединяются в предложения, предложения — в связную речь. В этой новой форме деятельности языка, этимологической и синтаксической, также обнаруживается народная душа. Каждый язык в указанных отношениях имеет свои особенности, каждый язык выражает мысли по-своему; он своеобразно склоняет и спрягает, он имеет своеобразный синтаксис. Тонкость или грубость мысли народа, стройность и легкость его мышления или спутанность и тяжеловесность, высота, культурность его развития или низменность, дикость — все эти качества весьма определено и рельефно выражаются в этимологии и синтаксисе языка. Строй французского языка и немецкого, греческого и латинского весьма различен и отображает в себе особенности мышления, способов народного рассуждения. Конечно, и в этом случае сравнительный метод изучения был бы очень полезен. Если в преобладающей категории слов и в синонимах отобразятся по преимуществу материальные особенности народной мысли — на какие предметы она была обращена, на какие стороны и какие оттенки предметов, то в грамматическом строе языка отобразятся по преимуществу формальные свойства мыслительности, техника мышления — как народ думал, каково было его мышление, какими приемами при рассуждении он пользовался. Обе стороны, вместе взятые, дадут довольно определенное представление об особенностях, своеобразном складе души народа и его мировоззрения.

Усвоением слов языка и его грамматики не заканчивается изучение языка. Оно имеет еще новую и высшую форму — знакомство с авторами, с литературой на данном языке. Чтение авторов полагается везде при изучении языка. Оно может быть производимо с различной целью и иметь различное воспитательное значение. Часто оно производится в видах исключительно грамматических, для усвоения правил склонения и спряжения слов. Такое чтение авторов есть низший вид чтения; конечно, оно полезно, но далеко не исчерпывает предмета. Знакомство с идеалами писателя, его стилем в такое изучение собственно не входит, оно останавливается на этимологических и синтаксических особенностях писателя и представляет не что иное, как конкретный, но в сочинениях известного автора, курс грамматики. Но душа народная отражается не только в грамматике писателя, но и в том, что называется его стилем, и затем в

его взглядах и идеалах. Каждый писатель, сколько-нибудь народный и замечательный, есть сын своего народа, и его душа есть часть, излияние народной души. Желая проникнуть в эту последнюю, изучить ее свойства и изгибы, мы должны изучать души, т.е. идеалы, взгляды и стиль отдельных писателей, и тогда народная душа раскроется перед нами. Литература как целое есть после языка одно из рельефнейших и определеннейших выражений души народа. В языке она выражается как душа коллективная, массовая, потому что язык есть результат всенародного творчества; в литературе она выражается как душа единичная, индивидуальная, как душа того или другого отдельного писателя. Но и та и другая душа, и коллективная и индивидуальная, есть в сущности одна и та же душа — народная. Для всестороннего же знакомства с народной душой изучение литературы народа должно быть пополнено знакомством с историей народа, т.е. с его творчеством в других формах и по преимуществу в сфере общественной и государственной жизни. Литература и история — две стороны народной жизни, тесно, неразрывно связанные между собою и существенно восполняющие одна другую. А страна, в которой живет народ, есть его колыбель, дом, в котором он родился и рос, окруженный особенными свойственными местностями растениями и животными, реками и горами, с особенным количеством влаги, тепла, особенными ветрами и т.п. Все это, взятое вместе, имеет огромное влияние на склад народной жизни, ее культуру, на народные верования и пр.

Религия может быть рассматриваема с двух точек зрения: как дело личное и как социальное явление. Как личное дело, как факт в обособленной жизни отдельного человека, она будет чисто теоретическим явлением, задача которого заключается в понимании и объяснении происхождения природы и человека. Это будет чисто интеллектуальное построение, которое в своем развитии даст ряд догматов о сущности божества, о Боге, Творце или Устроителе мира, о его отношении к миру. Такая религия будет строго умозрительной и догматической, для ее построения, кроме разума, кроме размышления о природе, ничего не нужно. Как общественное явление религия имеет другие свойства: это ряд учений об отношениях людей друг к другу под руководством Отца Небесного. Догматы и теория здесь отодвигаются на второй план, на первый выступают людские настроения и обязанности, устройство человеческой жизни. Социальной религией люди связываются между собой, объединяются; личной религией они разъединяются, так как в личной религии Бог обыкновенно представляется разнo. Для воспитания особенно важно понять религию как социальное явление и посредством ее учить жить. Всяких теорий школа дает много в каждой науке, поэтому в высокой степени желательно понять религию в школе главным образом не как ряд теоретических умозрений и культовых данных, а как руководительницу жизни. В частности, при ознакомлении с различными вероисповеданиями христианской религии и с различными фор-

мами человеческого религиозного сознания весьма важно отмечать существенные сходства разнообразных религий, единство религиозного сознания. Собственно, все религии говорят об одном и том же, все они учат о Боге, Творце мира или Устроителе, об Отце Небесном, о людских обязанностях, о судьбе человека и мира. Эти идеи — корень религиозного сознания, основа его единства, а различные по форме, по степени культурности выражения основных религиозных идей, национальные свойства и особенности религий не должны смущать.

Для образования разрозненных знаний по различным наукам недостаточно, нужны знания объединенные, связанные. Школа с небольшим сравнительно курсом, но объединенным и связным, окажется гораздо влиятельнее, чем школа с более широким, но бессвязным курсом. Собственно, каждая школа, какое бы положение она ни занимала в системе школ, должна сообщать если не прямо определенное мировоззрение, то по крайней мере его основы, иначе она очень много потеряет в педагогическом влиянии на обучаемых. А мировоззрение есть не что иное, как миропонимание и жизнепонимание. Если мы хотим сами быть зрячими и других сделать видящими, то мы должны осмысленно относиться к этим двум великим мирам: внешней природе и людской жизни. Конечно, широта и глубина мировоззрения будут весьма различны, согласно возрасту учащихся, характеру школы и разным дру-

гим условиям; построение мировоззрения должно не только быть присуще каждой школе, но и составлять ее основу, ее животворящий дух, расти и развиваться вместе с ростом учащихся и усложнением самой школы. При такой постановке школы весь мир осветится для учащихся единством понимания, они сознательно отнесутся ко Вселенной и человечеству.

Для указываемой цели в общеобразовательный курс необходимо ввести философию, собственно ее историю. В философии в различном сочетании постоянно присутствуют два элемента: данные различных отдельных наук и их метафизическое объединение с помощью высших философских начал. Эти элементы могут сочетаться между собой различно, преобладать то один, то другой, вследствие чего философская система примет то более реалистическую, то более идеалистическую форму. Но в каждой философской системе есть непременно такое или иное объединение

В *Чтобы учащиеся сознательно относились и к Вселенной, и к человечеству, чтобы построение мировоззрения составляло ее основу, «животворящий дух», мы должны вернуть в содержание образования тот великий пласт мировой и отечественной культуры, который был вымыт временем, вернуть высокую духовность и интеллектуальную красоту, признать на практике, что философская основа урока или любого другого занятия есть мостик между науками, а незаслуженно игнорируемый многими педагогами эстетический подход к педагогическому процессу прямо ведет к саморазвитию и совершенствованию личности как учителя, так и ученика.*

данных современной науки, без него философии быть не может. Следовательно, если мы ценим объединенность знания, если мы даже стремимся к большему — построению связного мировоззрения в сознании образуемых, то мы должны познакомить их с историей философии, т.е. с историей попыток и способов мыслителей различного времени объединять все человеческое знание и таким образом достигать стройного мировоззрения, заключающего не только теорию, но и начала практической деятельности человека.

Было бы неправильно думать, что история философии не по силам учащимся в средней школе; они довольно занимаются отвлеченными предметами, каковы филология, математика, физика, а с другой стороны, мы полагали бы необходимым предварять изучение истории философии в старшем гимназическом классе введением в философию, которое проходило бы в предпоследнем классе. Это введение должно включать элементы психологии и логики и ознакомить с самонаблюдением, с анализом сложной и изменчивой душевной жизни и с различными способами ее изучения.

В рассуждении о составе общеобразовательного курса нужно остановиться еще на одном вопросе: сколько иностранных языков можно допускать к обязательному изучению в общеобразовательном курсе? Известно, что и западные и наши русские средние школы отличаются многоязычием в курсе. В классических школах обязательно изучали два древних и один-два новых; в полуклассических — латинский и один-два новых; в реальных школах — два новых языка, в коммерческих училищах — три, в женских средних школах — два языка и т.д. На изучение каждого языка назначалось довольно много времени, а если прибавить еще отечественный язык, то на изучение языков отводилось очень много уроков, в классических школах — более половины всех уроков, в других заведениях — менее половины, но все же много, так что все образование носило филологический характер.

Можно ли быть человеком образованным, не зная ни одного иностранного языка? Принимая во внимание все изложенное до сих пор о составе общеобразовательного курса и образовательном процессе вообще, следует отвечать утвердительно на этот вопрос. И физическое, и умственное, и эстетическое, и социальное, и волевое развитие человека могут сполна совершиться без иностранного языка, особенно имея в виду современную богатую переводную литературу на каждом культурном языке. То, что есть существенно ценного в воспитательном отношении в иностранном языке, то есть и в родном языке, особенно предполагая этот язык богатым формами, каков русский язык. Притом при изучении форм русского языка они сравниваются с церковнославянским. Конечно, каждый язык имеет свои особенности, свою душу, с которой познакомиться небесполезно; но мы говорим не о пользе изучения иностранных языков, в чем не может быть никакого сомнения, но о необходимости включения иностранных языков в обязательный общеобразовательный курс, о том, можно ли быть

образованным, не зная ни одного иностранного языка. Наук, и самых разнообразных, так много, изучение родного языка может быть поставлено так основательно, искусства и физические упражнения должны занять в образовательном курсе такое серьезное положение, что нет твердых оснований думать, что без знания иностранного языка быть образованным невозможно. Древние греки не изучали ни одного иностранного языка, современные азиатские образованные народы поступают так же.

Конечно, мы живем не в древние времена и не в Юго-Восточной Азии, но сущность-то дела остается той же. У нас очень много связей с европейскими и азиатскими народами, но потребность в знании языков, вытекающая отсюда, есть потребность практи-

В *Сегодня много споров и дискуссий о преподавании иностранных языков в школе. В зависимости от способностей и возможностей все они имеют право быть. Однако искренне жаль, что зачастую изучение иностранного языка идет в ущерб родному языку и наши дети знают иностранный язык лучше, чем родной.*

ческая, а не образовательная, теоретическая, о которой у нас сейчас идет рассуждение. Во всяком случае, более одного обязательного иностранного языка в образовательном курсе допускать нельзя, доказать педагогическую необходимость двух и более иностранных языков в курсе невозможно. Сравнение форм родного языка с формами чужими достаточно сделать на одном иностранном языке, такое сравнение выяснит дело. Что еще, может быть, лучше сравнить данный язык не с одним, а с двумя или тремя, что у каждо-

го языка есть своя душа, свое мировоззрение, которые поучительны, что каждый язык есть своеобразная сокровищница взглядов и знаний, то все это так: все это правда, все это полезно, но не необходимо. Языков-то много, всех их не изучишь, а остановиться непременно на каких-либо двух или трех нет твердых достаточных оснований, ни педагогических, ни логических, тогда должно царить во всей строгости и силе положение: чем больше иностранных языков в курсе, тем лучше. Тесни все другие предметы, но языкам давай просторное и первое место. Вряд ли найдется ныне много верующих в истинность этого положения.

Мы говорим против обязательного изучения в школе более чем одного иностранного языка, но если кто сам пожелает изучать больше иностранных языков, у кого есть к тому способности, досуг, силы, тому не только не нужно препятствовать, но всеми мерами содействовать в его благом стремлении.

Предметы общеобразовательного курса обыкновенно разделяются на две группы наук: естественно-математических и гуманитарных. К первой относятся естествоведение, физика, химия, анатомия, физиология, математика; ко второй — языки, литературы, история, география, религия. Которая из этих групп важнее?

Излагая взгляд Спенсера на состав общеобразовательного курса, мы имели дело с одним из главнейших представителей и за-

щитников первенства естественно-математических наук в образовательном курсе. Мы уже знакомы и с сильными и с слабыми сторонами этого взгляда. Защитников преобладания гуманитарных наук в образовании много. Все те, кто думает, что высшая цель образования есть нравственное, или религиозное, или нравственно-религиозное развитие, по логической необходимости суть защитники указываемого взгляда. Таковы, например, гербартианцы. Мы остановимся на рассмотрении мнения по этому вопросу Паульсена, который в подтверждение преобладания гуманитарных наук в образовании приводит три довода.

1. Гуманитарные науки составляют центр образования, потому что человек живет в культурно-исторической среде и его жизнь есть исторический процесс, тогда как животное живет в природе, а его жизнь есть процесс, совершающийся в природе. Поэтому понятие «образование» включает в себе прежде всего способность разумно понимать человеческую жизнь и разумно воздействовать на людей и людские отношения, поэтому самым важным предметом изучения для человека всегда будет сам человек.

2. Изучение гуманитарных наук делает мышление более гибким и изобретательным, математическое же мышление нередко страдает некоторой неподвижностью. При прохождении курса математики, а особенно естественных наук, многие ученики могут оставаться вполне пассивными, заучивать положения, доказательства и объяснения; при изучении же языков и литературы, в

В Проблема соотношения в учебном курсе предметов гуманитарного и естественно-научного циклов — острейшая проблема современного образования. XX век останется в истории как век научно-технического прогресса, где перевес в сторону математики, физики, химии был весьма заметен. Принимая точку зрения П.Ф.Каптерев о том, что обе группы равно важны, следует отметить, что у одного учителя и физика — поэма, а у другого и литература как засохший цветок. Жаль, что гуманитаризация содержания образования так и осталась красивой фразой.

переводах, в разъяснении смысла читаемого учащиеся с первых шагов должны проявлять активность.

3. В естественных науках скорее, чем в гуманитарных, учащиеся получают сведения «из вторых рук», потому что здесь чаще оказывается возможным усваивать итоги научных исследований в форме сжатых выводов, выражаемых в сравнительно простых и общепонятных положениях. А чем важны для человечества Гомер, Платон, псалмы Давида, этого нельзя выразить в формуле, и приходится самому изучать первоисточники и думать.*

С нашей точки зрения на состав общеобразовательного курса, изложенной выше, нельзя давать преобладания в образовании ни той ни другой группе наук, так как они служат развитию различных, но одинаково важных сторон человеческого существа: личной и об-

* Паульсен. Педагогика, с. 438—443.

шественной. Человек живет двойной жизнью, личной и общественной, имеет свойства личные и общественные, а потому и образование его должно включать науки естественно-математические и гуманитарные. Обе группы равно важны.

Глава XXV

Хороший урок

...Урок бывает хорош, когда он интересен, когда основательно проработан и когда он представляет ряд упражнений не только для ума, но и для воли. Эти три свойства урока мы и выясним.

В *Интерес — это ключевое слово в развивающем обучении, в жизни сегодняшней школы. Важно, чтобы интерес был обоюдным — интерес учителя, его тяга к новому знанию и интерес учащегося, впитывающего это знание. Умение одухотворить знание, сделать его живым, волнующим — важное качество любого учителя. За ним стоит высокая степень готовности к творчеству, мастерство, умелое взаимодействие с детским коллективом и с каждым отдельным ребенком, немного интуиции, чуть-чуть импровизации и особое педагогическое чутье, которое подскажет, что родился хороший урок!*

1. Интерес урока, прежде всего, зависит от содержания данной науки, качества научного материала и характера его связи, распорядка материала науки. Сообщаемый учащимся научный материал бывает различен, то более, то менее способен возбуждать интерес образных. С этой точки зрения науки могут быть разделены на конкретные и отвлеченные, разумея под конкретными такие, в которых факты преобладают над обобщениями, а под отвлеченными — такие, в которых обобщения преобладают над фактами. Естественная история есть наука конкретная, а математика — отвлеченная. По материалу естественная история интереснее математики. В первой же мы имеем дело с отдельными предметами, подлежащими чувствам; в последней чертежи суть только наглядное выражение отвлеченного рассуждения, а не самый изучаемый предмет; первая не требует таких усилий мыслительности, как вторая; в первой изучение материала есть совместная работа

и внешних чувств, и ума, во второй — преимущественно ума. Для большинства умов, и особенно незрелых, материал естественной истории поэтому гораздо интереснее, чем материал математики. Материал конкретной науки становится особенно интересным тогда, когда он к общим преимуществам перед отвлеченной наукой присоединяет еще какие-либо особенные возбудительные свойства, например влияния на чувствования. История гражданская, история литературы могут привлекать ум не только обилием фактических подробностей, но и тем, что самым различным образом будут затрагивать сердце человека, пробуждать его симпатии и антипатии, волновать гневом, радостью, печалью, действовать на эстетическое чувство, религиозное и т.д. Знакомясь с такой наукой, учащийся живет

не только умом, но и сердцем, что, понятно, сообщает науке большую привлекательность в глазах учащихся. Частные обстоятельства могут увеличивать и уменьшать интерес того или другого научного материала. В обществе в силу различных причин известный круг наук в одно время может считаться особенно важным и нужным и более или менее обширные сведения по этим наукам — обязательными для каждого образованного человека. Интерес общества к известной отрасли ведения отразится и на учащихся, разумеется, более взрослых, вследствие чего некоторые науки школьного курса получают в их глазах особенную привлекательность, к другим же интерес ослабевает. Если общество увлекается точными науками, то уже одно слово «точная наука» оказывает некоторое магическое действие на ум, и учащиеся точной наукой считают нужным более заниматься и интересоваться, безотносительно к ее содержанию, чем какой-либо другой; если общество увлекается философией, то философские системы, несмотря подчас на свою значительную туманность, получают особый интерес, потому что они философские.

Связь научного материала также в значительной степени обуславливает интерес урока. Научный материал может представляться в форме строгой и стройной логической системы или же быть довольно разбросанным, мало систематичным. Строгая связь научного материала, логичность науки может привлекать ум сама по себе, помимо свойств материала, своей стройностью и последовательностью. Материал математики может быть не интересен, но строгая последовательность математических выводов, самая тесная связь последующего с предыдущим будет привлекать ум, даже пленять его, и человек, наклонный к систематичности в мышлении и его строгой доказательности, может любить уроки математики именно за эту их сторону, так что малый интерес ее материала как бы забудется. Некоторые философские системы подкупают ум своей крайней стройностью, последовательностью в раскрытии своих положений, хотя нетвердость их основ подчас и бывает довольно заметной. Гражданская история может быть очень привлекательна по своему материалу, но отсутствием строгой логической связи в своем построении отталкивать от себя многие умы. Вообще можно сказать, что в науках отвлеченных всегда бывает гораздо больше логики и системы, чем в науках конкретных, так как отвлеченные науки имеют дело преимущественно с продуктами работы самого же ума — с обобщениями фактов. Своей логичностью они в значительной степени поддерживают интерес к себе, не особенно возбуждаемый самим их материалом.

Причины привлекательности уроков по известной науке кроются не в одних чисто научных данных, в свойствах самих наук, но и в значительной степени в самом преподавателе, в его живом и разнообразном изложении науки. Одна и та же наука в изложении различных лиц оказывает часто притягательное действие неодинаковой силы: у одного преподавателя она выигрывает, у другого проигрывает. Значит, к чисто научным элементам, обуслов-

ливающим интерес уроков, присоединяются субъективные, личные элементы, заключающиеся в учителе. Живость и интерес изложения могут быть двух видов: внешние и внутренние. Внешняя живость изложения заключается в интересной и даже иногда эффектной обстановке урока. Урок можно сопровождать интересными и разнообразными опытами, невольно приковывающими к себе внимание; можно показывать на уроке различные чертежи, картины, модели, более или менее служащие пояснением содержания урока и также привлекающие к себе внимание; можно приносить различные действительные предметы, о которых говорится на уроке, или отправиться смотреть их, если это возможно, и таким образом оживить урок. Если все перечисленные средства внешнего оживления урока почему-либо неприменимы, у преподавателя остается еще в запасе целый ряд других: он может рассказать подходящий к делу анекдот; привести остроумное выражение; сделать какое-нибудь эффектное сравнение и провести неожиданную параллель; может другими путями затрагивать различные чувства своих слушателей, повышать и понижать голос, жестиковать, — словом, более или менее играть урок, актерствовать, впадать в искусственный пафос и одушевление. Вопрос в том, насколько подобные средства оживления урока действительно уместны, может ли их рекомендовать здравая дидактика.

Все перечисленные средства оживления урока представляют то существенное неудобство, что они суть чисто внешние средства. С помощью их внимание часто привлекается не к самой сущности урока, а к его обстановке, к подробностям, так что главная суть урока иногда ими даже заслоняется и подавляется. Слушатель по окончании урока может хорошо описать эффектный опыт, передать бойкий анекдот, но что доказывалось опытом, пояснению какой мысли служил рассказанный анекдот — об этом он иногда помнит слабо и неясно. Следовательно, цель не достигнута, внимание было возбуждено только временно и привлечено к второстепенному, к частности, а не к главному содержанию урока. Все внешние средства оживления урока легко подвергаются такой же неудаче. Поэтому в разумном обучении они могут быть допускаемы настолько, насколько находятся в прямой и непосредственной связи с главным содержанием урока, действительно нужны для его объяснения. Вводимые же только для внешнего эффекта или красного словца,

NB *Мы принимаем урок как часть жизни ребенка, как продолжение ее в привычном для него измерении. Я хочу привести пример из жизни одной из школ Германии. Мы посетили эту школу накануне Рождества и присутствовали на разных уроках.*

внешние средства оживления урока легко направляют внимание на ложный путь, отклоняя его от истинного предмета, создавая искусственный и посторонний настоящему делу, чуждый ему по своей сущности интерес. Во всяком случае внешние средства должны идти рука об руку с внутренним интересом урока, не заслонять и не подавлять его. Отдельно взятые от внутреннего интереса,

Общим было то, что вся школа жила одним настроением — ожиданием праздника, и поэтому на уроке математики ребята разыгрывали сценки с рождественского базара, где кто-то заготавливал елки и решал маркетинговые задачи, кто-то их продавал магазинам и был озадачен правильным определением цены и стоимости, кто-то продавал и покупал игрушки, украшения, подарки с учетом конкуренции, а учитель, как ловкий кормчий, вел этот шумный корабль к своей цели, четко выполняя методические и психологические задачи. Это была и игра, и творческая работа, это была жизнь.

внешние средства не могут сами по себе сделать урок интересным по существу. Вся сила, значит, лежит во внутреннем интересе урока. В чем же он состоит?

Внутренний интерес изложения обуславливается, прежде всего, равновесием в уроке фактов и идей. Как каждая наука состоит из фактов и идей, так и каждый отдельный урок должен заключать в себе то же, и идеи, и факты. Если в уроке фактов будет очень много, а выводов из них (идей) очень мало, то урок покажется безыдейным, недостаточно осмысленным, слишком фактичным; если, наоборот, в уроке идей будет много, а фактов мало, он покажется отвлеченным, трудным и не совсем основательным. Нужно sobлюсти надлежащую гармонию между фактами и идеями, чтобы они взаимно освещали и поддерживали друг друга, а не подавляли. В частности, относительно фактов нужно заметить, что их нужно с разбором

вносить в содержание урока: нужно брать факты характерные, чтобы не обременять урока большим их числом, существенные и главные, чтобы в них достаточно выражалась объясняемая идея, разнообразные, чтобы было видно широкое применение исследуемого закона. Случайные факты, первые, которые попались под руку, факты, может быть и поразительные, но очень редкие и странные, не могут входить в содержание обыкновенного урока. Конечно, число фактов должно быть вполне достаточно для объяснения идеи. В частности, относительно идей нужно заметить, что они должны быть тесно связаны с приведенными фактами, действительно вытекать из них, а не являться вдруг, неожиданно, неизвестно откуда. В уроке факты не могут существовать сами по себе, а идеи сами по себе, и те и другие существуют во взаимной связи и поддержке, взаимно поясняют и осмысливают друг друга. Идеи должны быть выражены ясно и отчетливо, и в построении всего урока чувствоваться гармония и логичность. Каждый урок, если он не заключается в повторении, должен подвигать учащихся вперед, постепенно расширять их умственный горизонт, вносить нечто новое в их сознание и со стороны фактов, и со стороны идей.

Для возбуждения интереса к преподаванию в учащихся не безразлично, наконец, и то обстоятельство, имеет сам преподаватель живой интерес к своей науке или нет. Если он излагает науку совершенно холодно и равнодушно, если видно, что ему совершенно все равно, как ни обстоит его наука, что, словом, он занимается ею только по обязанности, а не по душевному расположению,

то такое отношение учителя к науке легко может отразиться и на учащихся. Конечно, при значительном возрасте и развитии учащихся возможен живой интерес учащихся к науке при полном равнодушии к ней преподавателя; но и здесь равнодушие легко может вызвать равнодушие. В таких же школах, в которых возраст учащихся и их развитие незначительны, равнодушное отношение учителя к излагаемому предмету всегда будет подрывать интерес к нему учащихся. Здесь пример учителя заразителен: живой интерес учителя увлекает учащихся и побуждает их заниматься наукой, а равнодушие учителя ведет за собой упадок интереса у учащихся.

2. Подобно тому как образовательный процесс в целом разбирается на три момента, так и каждый отдельный хороший урок имеет те же три момента: полную усвоения материала, обстоятельную его переработку и отчетливое выражение.

На каждом хорошем уроке происходит усвоение какого-либо материала. С его усвоения урок и должен начинаться, это первый момент урока. Прежде чем рассуждать о чем-либо, нужно запастись материалом рассуждения, т.е. вопросом, ясно поставленным и объясненным, обставленным фактами. Материал рассуждения должен быть усвоен полно и ясно. То явление, тот предмет, который изучается, должен быть показан в действительности; если это невозможно сделать, то следует показать его изображение, дать яркое его описание, представить хорошую характеристику. Перегружать усвоение мелкими частностями не годится, это значит засаривать память и ум мусором. Усвояемый предмет должен быть взят полно, — конечно, применительно к возрасту — со стороны своих главных, характерных черт. Скудная фактичность, бедное, тощее описание портит урок в самом корне: что извлечешь из краткого и тусклого усвоения, как о нем будешь рассуждать? Рассуждать-то будет не о чем. Подобно тому как для переварки пищи, для полноты и энергии этого процесса необходимо введение в желудок достаточного пищевого материала, а то и переваривать будет нечего, так и для развития центральных умственных процессов — переработки впечатлений — необходима их полнота и доброкачественность.

Переработка полученных впечатлений будет заключаться, прежде всего, в их анализе: каждое воспринятое свойство явления, каждую часть предмета нужно тщательно рассмотреть и изучить. Воспринятый предмет нужно расщепить на составляющие его свойства и части, сделать каждое свойство и часть как бы особым предметом и их столь же тщательно исследовать, как тщательно был воспринят предмет в целом. Только тогда получится совершенно отчетливое знание предмета, всех его свойств и частей или отдельных предметов, если воспринималась их целая группа. За аналитическим раздроблением предмета должно следовать его синтетическое построение, т.е. выяснение отношения свойства к свойству, части к части, обозрение предмета в целом и окончательное определение сущности предмета, его выдающихся, самых характерных свойств и частей. Аналитико-синтетическое

изучение воспринятого и составляет первую часть в переработке полученного материала.

Второй период переработки усвоенного материала состоит в сплетении нового знания с прежними ассоциациями, чтобы новое знание не стояло особняком в сознании. Мы уже говорили о необходимости связности и объединенности всего учебного курса; то же самое требование должно быть распространено и на каждый урок в отдельности. Все уроки должны находиться в связи и составлять одну неразрывную сеть научного знания в известной области, предыдущее и последующее должны сменять одно другое не только хронологически, но и причинно. Для такого связывания отдельных уроков в одну ткань знания очень полезны повторения по отделам, по большим частям курса и, наконец, всего курса, именно в целях связывания отдельных уроков и объединения всего преподавания по данной науке. Наконец, по некоторым крупным вопросам необходимо полное обсуждение и выяснение их, для чего следует пользоваться знаниями не только в данной области, но и всем предшествующим опытом. Это последний момент в переработке материала.

Третья часть каждого хорошего урока есть выражение вовне всей предыдущей работы: в слове, в письме, в рисунке, в чертеже, в решении задачи, в лепке, в какой-либо постройке и т.п. Эта сторона урока важна по двум соображениям: выражение внутреннего процесса в какой-либо внешней форме сообщает мыслительной работе значительную ясность и отчетливость, делает внутренний процесс внешним, доступным восприятию с помощью органов внешних чувств, что весьма важно для определения свойств рассуждения, для суждения о нем как об истинном или ложном; при выражении вовне акта мышления самая мыслительная работа еще раз переделывается, дело обдумывается заново, так как его

сущность нужно выразить в известной внешней форме и даже приспособиться к ней, чего без передумывания про- извести нельзя.

Указанные три ступени хорошей проработки урока в действительности строго не разделяются, но часто сосуществуют, от второй ступени нередко возвращаются к первой, а от третьей — ко второй, когда как удобнее, по материалу и по обстоятельствам глядя.

Хорошо проработать урок невозможно, не подготовившись к уроку, не составив плана. Если учитель полагает, что он уже знает свой предмет и готовиться к урокам ему более нечего, то он никогда не будет в состоянии дать вполне хорошего урока. Он может, по-

В *Этот острый вопрос стоял и стоит до сих пор в первом ряду, но решение его должно быть согласно принципам гуманизма в педагогике индивидуальным в каждой конкретной ситуации. Здесь важно учитывать силы, способности и возможности каждого отдельного учителя, чтобы, опираясь на его самобытность, культуру и профессионализм, уважать его позицию, проявлять доверие, не снимая при этом его ответственности за качество и результат.*

жалуй, до некоторой степени заинтересовать уроком, но проработать его надлежащим образом ему не удастся: ведь наперед нужно иметь тему урока, которую нужно раскрыть во время урока, причем время нужно рассчитать так, чтобы урока хватило на раскрытие темы по указанным выше трем моментам; нужно применить урок к познаниям учеников, сообразить, что им может показаться трудным и непонятным, на чем нужно долее остановиться; нужно наметить учеников, которых по их состоянию особенно полезно привлечь к деятельному участию в повторении и усвоении урока. Без наперед обдуманного плана как же все это сделать? Очевидно, нельзя, поэтому урок без подготовки, без плана никогда не может быть вполне хорошим уроком...

3. Собственно каждый урок есть не только умственное, но и волевое упражнение. Природа соединила эти две деятельности — ума и воли. Чтобы правильно готовить уроки, правильно заниматься, нужны волевые усилия: множество впечатлений может отвлекать учащегося от занятия уроком, их нужно устранить; урок может показаться трудным, явится искушение сделать его кое-как, больше для виду, с чем нужно бороться; не хочется начинать приготовления урока в надлежащее время, еще успеется, урок не волк, в лес не убежит, против чего опять нужно принимать меры; в школе на уроке нередко хорошо мечтается, приятно постраниковать по фантастическим царствам, не хочется делать умственных усилий для ответов на предлагаемые вопросы, для внимательного слуша-

В *Такое понимание урока как равноправного диалога личностей, как урока высокой духовной развивающей культуры, где совсем нет места страху, а есть интересное дело, которое так здорово делать вместе; есть глубокие чувства, которые волнуют, будоражат, укрепляют тебя в сознании своей значимости, в воспитании воли созвучно мыслям В.В. Розанова: «Нормальное учение должно так же мало утомлять, оно должно так же проситься, искаться учеником, как еда, как воздух; и важно иметь ученье трудное, не дающееся сразу, вызывающее на борьбу с собою» (Розанов В.В. Смерти просвещения. — М., 1990. — с. 174).*

ния, надоело сидеть, хочется двигаться, пошепаться с соседом и т.д. Постоянно нужно держать себя в руках, не давать своим минутным желаниям воли, устремлять свое внимание туда, где ему надлежит быть. Все это требует значительных волевых усилий, сдержки, самоуправления. Каждый урок есть по естественному порядку не только урок для ума, но и для воли. На эту, волевою сторону урока также должен обращать внимание учитель, хороший урок есть двойной урок — для ума и для воли. Что должен делать учитель для развития и укрепления воли образуемых уроками?

Он должен постоянно следить не только за результатами: знает — не знает, хорошо знает — посредственно знает, но и за процессом, приводящим к этому результату, за теми волевыми усилиями, которые делал образуемый, готовя урок. Одному учащемуся урок дается трудно, другому — легко; один напрягался, передумывал, другой схва-

тил на лету, мимоходом; один упражнял свою волю, и хорошо приготовленный урок у него есть, может быть, результат усиленной борьбы с собой, завершение глубоко воспитательного внутреннего процесса, движения его мысли, воли и даже разнообразных чувствований, а другой упражнял только свою память, да и то благодаря ее хорошим свойствам очень мало. Конечный, показательный результат может быть один и тот же — оба знают и порядочно знают, но куплен этот результат по весьма различной цене: один заплатил дорого, а другому досталось даром. Но зато первый развивал все свои умственные способности и волю, второй — только память, и ту слабо, спешно, нехотя. Если обучение есть воспитывающее обучение и от воспитания неотделимо, то внутренний процесс, приводящий к известному учебному результату, должен быть предметом серьезного внимания и исследования учителя, потому что воспитательность в нем и заключается.

С выполнением указанной педагогической постановки образования в отношении развития воли положение преподавателя существенно изменится, из урокодавца он превратится в настоящего педагога, воспитателя. Ему будет труднее, ему нужно будет внимательно разглядывать учащихся и стараться каждым уроком в каждом учащемся вызвать самостоятельную работу, не только умственную, но и волевую. А это потребует многих хлопот: обширные программы придется сократить, большие классы, в 40 учащихся и больше, значительно уменьшить, учителей прикрепить к одной-двум школам, так как можно для давания уроков порхать и по пяти школам, но быть педагогом-воспитателем в пяти школах нельзя. Все подобные перемены в школьном деле трудны, но они необходимы для правильной постановки образовательного процесса. Иное дело — учеба, а иное — образование.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ПРЕД ДЕТЬМИ

I.

...Взвешивая и оценивая характер ответственности родителей перед детьми, налагаемой на родителей установившимися современными общественными отношениями, нельзя не признать его весьма узким, поверхностным и грубо материалистичным, совершенно не отвечающим

В *Каждый читающий эту главу будет субъективен в ее оценке. Слишком быстро расслоилось наше общество на богатых и бедных, что внесло существенные изменения в отношения детей и родителей. Чьи-то дети учатся за границей, кто-то посещает элитарные частные школы, а кто-то еле-еле сводит «концы с концами».*

Как сберечь культуру, как сохранить здоровье детей, как вырастить их патриотами и сберечь высокое достоинство России? Сегодня вопросов больше, чем ответов, и болит сердце матери, тревожны сегодня мысли родителей, и все больше возрастает ответственность взрослых перед детьми.

важности и серьезности поставленной задачи. Дело идет об отношениях между двумя поколениями, о том, что одно поколение, старшее, обязано передать другому поколению, младшему, в чем должна выразиться преемственность и связь поколений, ответственность старшего пред историей, пред будущими рядами деятелей родной страны, человечества и культуры.

В ответ на вопрос о таких серьезных отношениях нам говорят: детей нужно дома поучить кое-чему, в школу определить, потом на службу, а сходя со сцены, оставить следующему поколению некоторый куш денег. Вот и все. Выполнил — помирай с миром, можешь от всего сердца говорить: ныне отпускаешь раба Твоего...

Нет, дело серьезнее, ответственность родителей пред детьми глубже, шире, захватывает очень и очень многое другое, крайне важное и в то же время внутреннее, интимное.

II.

Связь между преемственными поколениями, непосредственно сменяющими одно другое, есть прежде всего физическая. Желает или не желает старшее поколение, но оно передает младшему свой телесный организм со всеми его хорошими и дурными качествами.

Сильное поколение передаст сильный организм, слабое — слабый. Всякие недочеты в организме старшего поколения, разные болезни, отсутствие телесных упражнений, излишества, вообще вполне негигиенический образ жизни — все это отзовется на организме младшего поколения. А крепкий телесный организм есть существенное условие здоровья, энергии и счастья. Куда годится человек слабый и хворый? Что он может сделать? Он может обогащать докторов и аптеки, но не общество своими трудами. А между тем как люди относятся к своему организму? Заботятся ли разумно о нем? На этот вопрос приходится отвечать отрицательно. Большинство живет беззаботно, не задумываясь много о том, как нужно жить гигиенично и здорово. О жизни своего тела, об условиях его энергичной здоровой деятельности оно знает очень мало и не особенно стремится к расширению своих знаний. Живи так, чтобы было приятно, было побольше удовольствий, — в этом главнейшая заповедь, в этом вся гигиена. И человек твердо исполняет эту заповедь особенно до брака, а потом, по мере возможности, и в браке.

Известно, что мужская молодежь позволяет себе до брака всякие излишества. Половая распущенность, злоупотребление спиртными напитками, по временам излишество труда, а по временам полная бездельность, весь порядок жизни, не сообразованный с гигиеной, начиная с позднего вставанья и гулянья по ночам, неосторожность, отрицание каких-либо обязанностей к своему организму, — все это подрывает силы, ослабляет энергию, грозит быстрым истощением. При этом не редкость молодому человеку заразиться какою-либо весьма неудобною болезнью, которая оставит свой неизгладимый след на организме. Словом, молодежь до брака значительно истрепливается, ослабляется, заражается пагубными, с гигиенической точки зрения, привычками, а иногда прямо болезнями. Почувствовав усталость, пресыщение обычными удовольствиями, замечая, что прежних сил и энергии нет, человек задумывает жениться и женится, производить детей. Какой же организм он передаст своим детям? Очевидно, что истрепавшийся, истаскавшийся; привыкший к антигигиеническому образу жизни человек не может создать поколение свежее, бодрое, сильное, способное смело выдержать борьбу. Дети пойдут хиленькие, слабые, золотушные, нервные, которые вечно будут кукситься и брюзжать. Как быть бодрым и веселым, когда твое физическое «я» с самого рождения обретается в незавидном положении.

А между тем родители и в браке не оставляют своих прежних антигигиенических привычек, у них остается прежняя основная задача — повеселее пожить, побольше схватить удовольствий, не обращающая внимания на то, как это отзывается на организме. Если же в одно прекрасное утро вдруг оказалось, что здоровье подгуляло, — можно починиться: обратиться к врачу, пить воды, пожить в каком-нибудь курорте, а по возвращении домой опять приняться за прежний образ жизни. Что касается детей, того, что они все как-то недомогают и прихварывают, что в семье постоянно обре-

таются доктор и аптека, то что же делать: такие слабенкие родились, такова их природа, в этом никто не виноват. Воля Божья, против Бога не пойдешь. И родители спокойно продолжают вести свою негигиеническую жизнь, пока организм не надорвется окончательно, пока не получится такая трещина, которую не замажешь.

Конечно, мы не забываем того, что дурная физическая наследственность, может быть, накоплялась веками, что старшее поколение, в свою очередь, получило от своих родителей уже надорванный организм. Все это так, и начало нашего современного телесного расстройства и ослабления было положено, может быть, отдаленными нашими предками; но тем внимательнее, тем серьезнее мы должны относиться к жизни нашего организма, тем тщательнее оберегать его от дальнейших повреждений. Мы обязаны не растрачивать наше органическое богатство, а, напротив, охранять и умножать его. Если мы не будем принимать во внимание указания гигиены, если каждое поколение будет без удержу расходовать силы организма, то мы довольно скоро дойдем до предела, — начнется процесс вырождения. Нечего скрывать от себя, что уже во многих семьях этот процесс начался, и мы встречаем юношей и девушек с такими существенными недостатками в организации, которые прямо указывают не только на начавшееся вырождение, но и на значительный успех этого процесса.

Итак, первая ответственность родителей пред детьми есть ответственность органическая, или физическая. Ввиду будущего потомства, каждый связан заповедью: оберегай свое здоровье, не растрачивай попусту сил, будь постоянно энергичен и вынослив. С этой точки зрения, молодые люди, прежде вступления в брак, должны критически отнестись к себе с физической стороны: нет ли у них каких-либо существенных недочетов в организации, которые дурно отразятся на детях, которые направят их по наклонной плоскости вырождения? С такими недостатками вступать в брак нельзя. Вообще размножать хилых, слабых потомков не особенно большая заслуга пред Отечеством. Нужно внимательнее относиться к своему организму и, в интересах будущего потомства, откладывать предположенный брак, чтобы укрепить свое тело соответствующими упражнениями и гигиеническим образом жизни.

Такие же заботы нужно, прежде всего, иметь и о детях, т.е. тщательно заботиться об укреплении их здоровья, физической энергии и выносливости. Конечно, здоровье и телесная энергия не есть все, что нужно и желательно, но они служат началом и основой всего нужного и желательного. Вырастить крепкого телом птенца — одна из самых первых и серьезных обязанностей родителей.

III

За заботами о крепости тела и даже параллельно с ними должны следовать заботы о крепости духа. Человек должен быть бодр не только физически, но и духовно, должен быть мужествен, стоек

и не удручаться первой встретившеюся неудачею. Жизнь, по самому своему существу, есть деятельность, напряжение, энергия; она заключает в себе элементы борьбы, соперничества. Застой, покой, ленивое прозябание есть извращение жизни, есть приведение ее к возможному минимуму; они представляют собою как бы начало смерти в жизни. Поэтому, кто хочет надлежащим образом готовиться к жизни, тот должен возможно ранее развивать в себе способность к напряженной разнообразной деятельности, к духовной подвижности и бодрости, склонность к настойчивости и выдержку. А все это такие свойства, которые очень далеки от тех поверхностных и мало систематических сведений, о приобретении которых родители так много заботятся, забывая о всем остальном. На первом месте должно быть поставлено развитие воли, укрепление самодетельности, а не приобретение знаний.

Сведения можно сравнить с деньгами — и то и другое дело живое. Сведения приобретаются и теряются, как и капиталы. Кажется, что может быть тверже усвоения искусств чтения и письма? А между тем не подлежащий никакому сомнению опыт говорит нам, что это искусство теряется довольно скоро от недостатка упражнений: факты рецидивизма безграмотности достаточно многочисленны и известны. Точно так же не подлежит сомнению и другой, более печальный факт — рецидивизма необразования. Человек учился в средней школе лет 8—9 да в высшей года 4, а в жизни доходит до такого состояния, что вся образованность с него спадает: он все перезабыв, ничего не помнит из того, чему учился так долго и с таким большим трудом, он потерял даже, и это самое грустное, всякую любовь к знанию, всякое желание читать и учиться.

В то же время его взгляды, его убеждения, его настроение лишились характера культурности, они так же грубы, суровы и узко эгоистичны, как и взгляды и убеждения людей, почти ничему не учившихся. А человека с детства учили много. От всего его образования сохранилось, может быть, одно умение кое-как болтать по-французски.

Старшее поколение, несомненно, ответственно в таких плохих результатах учения младшего. Если все, чему учили, забывается и человек возвращается к первоначальному состоянию необразованности, то, очевидно, учили не тому, что нужно и необходимо, а чему-то ненужному, без чего можно обойтись. Между тем очевидно, что детей нужно учить тому, что необходимо, что им постоянно требуется, что они никогда не забывали бы. Это необходимое заключается не в сообщении знаний, а в развитии воли и ума.

Знания можно приобретать, можно и терять; навык к самодетельности, склонность к стойкости, к упорному преследованию поставленной цели, известная манера работать и обращаться с материалом, раз приобретенные, не потеряются. Они нужны на каждом шагу, точно так же, как и сметливость, умение найтись при затруднительных обстоятельствах. Между тем выучка разным знаниям у нас берет много времени и сил, а приобретению вышеуказан-

ных навыков дается мало внимания. Более важное пренебрегается, менее важное встречает заботливость и попечения. Человеческая личность не есть то, что она знает, а то, как она думает и как поступает; не особенно важно, знает или не знает человек тригонометрию, но весьма важно, можно на него полагаться или нет, сдержит он свое слово или нет, умеет он работать или не умеет, и даже есть ли у него достаточный запас энергии, выносливости или нет. Между тем родители мало заботятся о развитии этих существенных, коренных свойств личности; они гонятся за внешними пустяками, за знанием языков, за помещением дитяти в привилегированное заведение, а после печалются, что в результате всех их хлопот и стараний оказалась совершенно ничтожная, беспомощная личность, которая не может стоять одна, без поддержки. Если такому пенцу вы не будете нанимать репетиторов, если не найдете «протекции» для определения на службу и успешного движения по лестнице почестей, если не оставите ему хорошего состояния, а дочь не выдадите замуж с богатым приданым, то они погибнут. Они не привыкли стоять на своих ногах, сами нападать и обороняться, они постоянно рассчитывают на помощь, на поддержку, на протекцию. Без внешних подпорок они валятся. Что необходимо в жизни, — этому они не учились, а чему учились, то очень скоро забудут.

Таким образом, вторая главная ответственность родителей пред детьми — развитие в них духовной энергии и самостоятельности. Об этом нужно заботиться еще в семье, в период дошкольного воспитания, об этом же главным образом нужно заботиться и в школе. К сожалению, порок, разъедающий наши школы, тот, что он суть учебные заведения, а не воспитательные.

IV

Последний существенный вид ответственности родителей

В *Здесь следует заметить, что на пути постижения культуры, ощущения себя в этом огромном мире мировой и отечественной культуры, очень важен союз семьи и школы. Школа по сути своей призвана быть центром всей воспитательной работы, истинным очагом добра, тепла и света, чтобы в общей заботе о судьбе каждого ребенка найти ответ на вопрос: как в такое сложное время помочь нашим детям быть счастливее...*

пред детьми — укоренение в детях основ современной культуры. Конечно, вопрос идет не о передаче специальных знаний, техники, искусств, а о самой сущности культуры. В чем она состоит? Она состоит в известном образе мыслей и складе настроения, в известном отношении к людям и участию в общечеловеческой работе. Можно иметь довольно обширные специальные сведения, хорошо владеть техникой известного дела и в то же время быть порядочным дикарем. Культура есть, прежде всего, общественный союз и общественная деятельность. Культурный человек есть общественный человек, сотрудник в общем деле. Он не мо-

жет сторониться от людей, жить особняком от них, относиться к ним свысока; он должен сознавать, что он плоть от плоти и кость от костей общества, что в нем все общественное, культурное — и язык, и мысль, и религия, и весь строй жизни. Он дышит обществом и должен принадлежать обществу. Уклоняться от общественной работы культурному человеку грешно.

Сознавая свою зависимость от общества, отдельный культурный человек, входя в общественную работу, должен входить в нее с уважением к личностям работников, с признанием одинакового права за ними на такую же свободу мысли, слова, убеждения, какой он желает себе сам. Нет более верного признака культурности, как уважение личности другого. Человек, свысока третирующий другого, стесняющий всячески его мысль и слово, по самому существу своему есть не культурный человек и разрушитель культуры. Культура есть создание свободного творчества общества, а потому отрицание свободы, неуважение личности другого и ее притеснение есть разрушение культуры. Человек в состоянии духовного рабства никогда не создавал ничего великого, он творил настолько, насколько он был свободен.

Уважение личности другого и его свободы не ограничивается только членами известного народа, оно должно простираться на всех людей. Любвеобильное и терпеливое отношение ко всем людям, влечение к общественной деятельности, соединенное с уважением других личностей, — вот в чем состоят внутренние основные черты культурности, которые и должны быть привиты старшим поколением младшему. Знания, искусства, техника — это только внешняя сторона культуры, душа же ее не в этом. Можно быть образованным, знающим дикарем, и таких людей, крайне эгоистичных, стремящихся к обособлению своей личности от других, жестоких в своем эгоизме и очень узких по уму и сердцу, очень много в современных культурных странах. Младшие поколения должны с пеленок проникаться основами культуры, ее господствующими стремлениями; большой грех сделают родители, не привив детям гуманного строя мысли, не возбудив в них широких человеколюбивых волнений. Отдельные знания и специальные изучения не будут иметь тогда под собой общей культурной почвы и явятся безжизненными. Будет тогда образованный человек с виду и дикарь в душе.

Очевидно, нельзя внушать детям культурность, предварительно не проникнувшись ею. Только тот, кто сам приобщил себя в самой широкой степени к культуре, только тот может прививать культуру детям. Этот вид ответственности родителей пред детьми один из самых сложных, тонких и тяжелых.

ПЕДАГОГИКА И ПОЛИТИКА

Среди продолжающейся политической бури, между борющимися за господство политическими партиями-течениями, куда направить педагогу свою школьно-педагогическую ладью? Буря рвет и бросает ее в разные стороны, ее тянет к себе каждая политическая партия.

В *Уважаемый Петр Федорович!*

В своем высоком чувстве собственного достоинства, христианской чести и профессиональной высоты, которые ощущаешь за каждой строкой Вашей статьи, Вам было бы сегодня очень больно видеть, что попрежнему, как и сто лет назад, «попираются ногами элементарные права людей». И школа, как и во все времена, зеркально отражает все происходящее в обществе.

Первое, что может представиться педагогу в таком положении, это объявить школу учреждением неополитическим, а потому требовать, чтобы политические партии на нее не посягали, оставили ее в покое. Основания для такого понимания школы, как учреждения внепартийного, неополитического, могут быть приведены следующие.

Политических партий обыкновенно бывает много в каждой стране; в каждом представительном-законодательном собрании редко их бывает 3—4, чаще около 10. Каждая партия смотрит на образование и школу с своей особенной партийной точки зрения, у каждой партии есть своя педагогика, свое педагогическое credo; каждая партия объяв-

ляет свои взгляды единственно истинными, а все прочие ложными, каждая партия, достигнув власти, стремится переделать все образование в духе своей партийной программы, а педагогов, несогласных с ее программой и реформаторскими стремлениями, объявляет врагами отечества, народа, науки, отсталыми, противниками существующего государственного порядка и т.п.

Что же делать педагогу со всеми этими партийными взглядами на образование и обвинениями в неблагонадежности? Перекрашивать в определенный цвет соответственно политической флюгарке, направлять педагогическую ладью туда, куда несет ее политический ветер? Но это будет значить служить, по меньшей мере, односторонности, пристрастию, а то и еще больше, заблуждению, лжи, потому что 10 политических взглядов на образование не могут быть одновременно истинными, удовлетворяющими действительной педагогической потребности. Все строго партий-

ные взгляды суть взгляды более или менее односторонние, узкие, а потому неправильные; в них наука, истина, строгое объективное знание на втором и третьем плане, а на первом — служение партийному богу путем постановки образования в духе и интересах партии, привитие партийных взглядов подрастающим поколениям, втирание очков на мир и общественность с детства, своего рода иезуитизм. Школа сама по себе лишается политическими партиями значения и ценности, педагогика превращается в простую прислужницу партийной политики, педагог становится проводником политическо-партийных депеш, лишаясь всякой самостоятельности. Может ли настоящий серьезный педагог примириться с таким принижением положением и своей науки, и себя самого лично? Очевидно, нет.

Педагог есть служитель вечных законов развития человека и человечества. Поверх изменчивых политических партий, то возникающих, то исчезающих, то так, то по-другому изменяющих свои программы, вступающих в сделки с своими политическими противниками, существует вечный неизменный путь природы в развитии человека и человечества, путь органического роста всех сил и отдельной личности, и человеческого общества. Этому царственной дорогой природы, естественности, органичности и должен идти педагог, не сворачивая с этого прямого пути ни в какие стороны. Познать этот прямой царственный путь развития природы и помогать идти по нему молодым поколениям — вот основная, коренная задача и заповедь всей педагогики для всех педагогов. Школа не прихвостень политических партий, она выше их, она основывается на вечных законах развития человеческого организма. Политическая грязня, политические междоусобицы ее не касаются, она имеет своего истинного, вечного бога — науку о человеческой природе и ее развитии, которому и должна служить и поклоняться; молиться же политическим идолам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и сожгут, недостойно заправского педагога. У педагога своя сфера деятельности, а у политика своя, педагогика неполитична по самому своему существу. Политик имеет в виду массы, а не личности. Народ, масса — многоголовое существо, постоянно изменяющееся вследствие отмирания старых поколений и рождения новых. Личность при таком многочисленном, многомиллионном составе ничтожна, нуль, а для педагога она священна. В свои общие меры политик вводит индивидуалистического характера поправки, вроде суда присяжных, условного осуждения, но его интерес далек от личных интересов, занимающих столь видное положение у педагога, способствующего развитию небольших групп личностей. Главный источник спасения рода человеческого политик видит в усовершенствовании экономических, политических и вообще разных внешних культурных условий, не особенно печалась об усовершенствовании человеческой природы. Педагог своей прямой, непосредственной и важнейшей задачей признает

усовершенствование личности, а все внешние условия ее жизни считает имеющими второстепенное значение, следствиями коренного усовершенствования природы воспитываемых.

Приведенные основания за неполитичность школы правильны, но они неполны. В числе основных человеческих свойств есть общественность, стадность, социальный инстинкт, так же подлежащий развитию, как и другие органические свойства. Общественность человеческой природы связывает педагогику с политикой, потому что политика есть одно из выражений общественности. Оставаться безучастным, равнодушным к политике педагогу невозможно, так как и он сам, и воспитываемые им суть общественные существа. Что это за общественник, среди общественной бури остающийся ее безучастным зрителем? Это полумертвый член, отказавшийся от жизни одною стороною своего человеческого существа. Педагог, служа всестороннему естественному развитию человека, должен служить и его общественно-политическому развитию. Каким образом? Как примирить вышеуказанные основы, правильные сами по себе, и требование общественно-политического развития, также правильное? Нужно точно определить исходную руководящую точку зрения.

Основное положение по этому вопросу такое: педагог обязан развивать общественность в детях, но не обязан развивать ее в духе какой-либо определенной партии, даже более того, обязан не окрашивать общественность в цвет какой-либо партии. Иное дело общественность, а иное — политическая партия. Общественность — широкое свойство человеческой природы, есть потребность, способность к совместной с другими работе, к организации с другими, чувство благорасположения к людям; общественно-государственное воспитание заключается в развитии навыка, как говорил Платон, повелевать и подчиняться. Политика есть частное выражение общественности, потому что, кроме политических интересов и собраний, существует множество иных общественных интересов и собраний, союзов, кружков, артелей, преследующих не политические задачи, а экономические, научные, художественные, религиозные, литературные, спортивные; политическая же партия есть частное выражение политики, потому что политических партий существует не одна, а много. Где нет партий, там нет и политики. Сколько партий, столько частных форм выражения политики.

Отсюда понятно, что постановка образования в духе какой-либо политической партии есть очень частное, одностороннее и чрезвычайно узкое выражение общественности, как коренного свойства человеческой природы, есть подавление, а не развитие этого свойства. Общее основное свойство заключается в узкую, тесную рамку и на данную рамку широкому свойству выходить не позволяется. Так поступать — все равно что при заботах о религиозном воспитании детей их всех воспитывать в духе православия, католицизма или моисеевой религии и т.п., хотя каждый знает, что православие, католичество, христианство, иудейство есть суть только

частные формы религиозного сознания человечества, далеко не исчерпывающие, каждая в отдельности, того явления, которое мы называем религией и религиозностью. Точно так же заботы о национальном воспитании, эстетическом, нравственном совсем не предполагают навязывания всем воспитываемым какой-либо одной частной эстетической, этической, националистической теории.

Все, что педагог обязан сделать по отношению к политическим партиям, это при достаточном возрасте учащихся, в связи с историко-политическими науками, ознакомить молодежь с задачами и сущностью политических партий, рассмотреть партийные взгляды критически, но совершенно беспристрастно, объективно, в строго научном духе. Какую партию нужно избрать — этот вопрос каждый должен решить сам для себя, по собственному разуму и усмотрению. Подсказывать решение такого важного вопроса, а тем более навязывать его учащимся — педагогу нельзя. Такие вопросы решаются не детьми, не учащимися, кроме учащихся высших школ, которые достаточно развиты для выбора политической партии; такие вопросы ставятся и решаются вне школ, в жизни, зрелыми людьми. Школа не занимается политической пропагандой, как и религиозной. Если в школе можно пропагандировать и даже навязывать взгляды одной какой-либо партии, то следует то же самое допустить и для другой, и для третьей, и для десятой; тогда в школе нужно будет допустить пропаганду не

только политическую, но и религиозную, экономическую, этическую, эстетическую, проповедь всяких партий, навязывание учащимся всяких теорий и взглядов. Но тогда во что превратится школа? Она сделается социально-политическим рынком, на котором будет предлагаться желающим все, кроме настоящей педагогики, настоящего, серьезного образования.

Может быть, некоторые скажут: пусть так. Но все это касается учащихся; сами-то педагоги — должны же они иметь политические убеждения, должны же принадлежать к какой-либо партии? Какую же партию им избрать?

Педагогу, volens-nolens, приходится рассуждать следующим образом: так как неполитическая партия служит основой и критерием при устройстве школ и при постановке образования, а сущность педагогических задач и свойства педагогической работы, то они же определяют и выбор политической партии для педагога. Вечное и неиз-

В Данная статья П.Ф. Каптерева раскрывает удивительный дар провидения педагога. Написанная в 1921 г., она поразительно точно предопределила ситуацию развития отношений педагогики и политики на весь советский период. Ощущение такое, что Петр Федорович заглянул на много лет вперед и увидел, как школа потеряла ребенка, истою молясь очередному идолу, как единая идеология сковала на долгие годы всякое движение, развитие, творчество и самостоятельность.

Мысли П.Ф. Каптерева актуальны и сегодня, когда в условиях многопартийности педагог как личность может и должен иметь свои убеждения, состоять в какой-либо партии, но ни в

кoм случае не навязывать этого своим воспитанникам. Задача учителя заключается в том, чтобы профессионально, тонко и деликатно воспитывать политическую культуру своих питомцев, учить их понимать принципы политической свободы, демократии, не забывая при этом, что школа — наша самая непреходящая ценность, а партии приходят и уходят...

менное — педагогическая и антропологическая истина и задача не может подчиняться временному и переменчивому политическому настроению и господству партии. Определенно выяснив себе педагогические задачи и обязанности, педагог должен затем систематически рассмотреть программы всех политических партий и решить, какая партия наиболее пригодна и способна удовлетворить выяснившимся педагогическим потребностям, ту и избрать. Такой прием может показаться совершенно неправильным — политическое

мировоззрение определять характером педагогических задач, а не наоборот. Политическое мировоззрение обнимает массу вопросов об устройстве и деятельности человеческого общества. В число этих вопросов входит и педагогический, составляющий только небольшую частичку в программе каждой политической партии. Как же такую сравнительно необширную сторону общественно-государственной жизни определять характер устройства всего государства и общества, целое частью? Кажется, более правильно поступать наоборот.

Но речь идет не о составлении политического мировоззрения и его элементах, а о выборе педагогом из существующих уже политических партий более подходящей для него, педагога, т.е. более способной осуществить педагогические задачи. Педагог, как педагог, как профессионал, как член педагогического союза, может выбирать политическую партию только с педагогической точки зрения, иначе поступить ему, как педагогу, невозможно. При таком выборе не следует опасаться дисгармонии между общими политическими взглядами и педагогическими убеждениями, потому что всегда есть и должна быть логическая связь между общими положениями политических партий и их педагогиками. Не может прогрессивная социалистическая партия усвоить себе педагогику, свойственную партии консервативной, ставящей в основу преобладание одного какого-либо небольшого класса в обществе, и наоборот. Политические программы тщательно продумываются и обсуждаются, они представляют обыкновенно стройные системы положений, согласных между собою, связанных единством основных, руководящих начал. Если партийная программа по педагогике педагогу неудобна, то это верный знак, что и вся политическая программа той же партии придется ему не по вкусу. Как «на всем московском» был, по словам Грибоедова, в свое время особый отпечаток, так на каждой части политической программы партии, написанной не эзоповским языком, не для завлечения в партию фразами, не темно и неопределенно, а изложенной честно, открыто и решительно, есть несомненная, легко усматривае-

мая печать, характеризующая всю партию, всю ее программу. Но допустим, что такая нелогическая дисгармония между общеполитическими взглядами и педагогическими убеждениями все же открылась бы в какой-либо недостаточно продуманной или недостаточно добросовестно составленной программе партии; тогда обязанность каждой сознательной личности достигнуть единства и стройной логичности в своем мировоззрении исправлением, пополнением, изменением или общеполитической части своей программы, или педагогических взглядов. Созерцать же с спокойным духом открывшуюся и зияющую трещину в своем мировоззрении нельзя логически мыслящему уму.

Заключение

Трудно и захватывающе интересно быть первым читателем этой книги. Трудно потому, что перечитывая ее страницы, каждый раз открываешь опять что-то новое, удивительное и находишь порой неожиданный отклик в своем сердце. Книга восхищает своей современностью, оригинальностью суждений, образностью сравнений, отточенностью мысли, деликатностью изложения и совершенно блестящими определениями педагогических реалий. Высокий психологизм работ П.Ф.Каптерева, отчетливо выраженная прогностическая направленность мысли, опора на философское обобщение придают его трудам высокое гуманное звучание, подчеркивают богатую духовную основу его педагогических исканий.

Новизна подходов к рассмотрению многих педагогических проблем, опора на антропологию, психологию, физиологию позволяют понять главное — умение педагога пробудить в себе и своих учениках осознанное стремление к саморазвитию, самовоспитанию и совершенствованию. Великолепный стиль, превосходный педагогический язык, актуальность многих работ П.Ф.Каптерева дарят особое чувство сопричастности к происходящему, пробуждают созвучие педагогических ощущений. Хочется верить, что каждый, кто возьмет в руки эту книгу, найдет в ней странички, обращенные как бы прямо к себе. Они дадут возможность собственного творческого прочтения и осознания педагогического мира этого талантливого педагога-мыслителя.

Счастливых вам открытий в мире педагогического поиска!

КОММЕНТАРИИ

Стр. 23 **Метод и его применение.** Статья впервые опубликована в 1878 г. в педагогическом журнале «Народная школа» № 5.

Каптерев выступил в защиту научной педагогики, методов и методик обучения, против широко распространенной так называемой теории автодидактизма.

Каптерев, как и немецкий педагог XIX в. А.Дистервег, видел силу учителя и в методе, но не склонен был преувеличивать значение хорошего метода, хорошей методики. Самое применение метода так же требует творчества, как и научная разработка его. Без творчества учителя дело не пойдет успешно, даже при хорошей методике. Поэтому Каптерев справедливо придавал методу и личности учителя одинаково важное значение.

1 «С легкой руки графа Толстого...» Имеется в виду письмо Л.Н.Толстого «О народном образовании» на имя председателя Московского комитета грамотности И.Н.Шатилова. В этом письме Толстой наряду с доброжелательными высказываниями в поддержку крестьянских начальных школ едко высмеял неумеренных русских подражателей немецким методам и методикам (статья-письмо опубликована в сентябрьском номере «Отечественных записок», 1874 г.).

Автодидактизм — термин (от греч. *автодидакт* — лицо, занимающееся самообучением или самообразованием или получившее образование в результате самообучения), обозначающий процесс самообучения.

2 **Автодидакт** — самоучка. Каптерев употребляет выражение «теория автодидактизма» в смысле «взгляды самоучек» на процесс преподавания, желая этим отметить узость личной практики, не имеющей научной основы. Этот же смысл Каптерев вкладывает и в выражение «теория педагогического вдохновения или озарения».

3 **Методология** — учение о путях научного познания; здесь этот термин употреблен в смысле: теория методов или путей обучения, преподавания (методика).

4 **Методолог** — здесь: теоретик, специалист по методике обучения (преподавания), методист.

5 **Руссо, Жан-Жак** (1712—1778) — французский мыслитель и педагог, автор знаменитого педагогического романа «Эмиль, или О воспитании» (1762).

6 **Песталотци, Иоганн Генрих** (1746—1827) — швейцарский педагог-демократ, разработал теорию элементарного образования, одной из основ которой явилась идея развивающего обучения.

7 **Бэкон, Фрэнсис** (1561—1626) — английский философ, разработал основы индуктивной логики, считая наблюдение и опыт главными (исходными) путями и источниками познания.

8 **Вессель, Николай Христианович** (1837—1906) — русский педагог, редактор ряда педагогических журналов, автор учебных руководств для средней общеобразовательной школы и книг о ней.

9 *Герbart, Иоганн Фридрих* (1776—1841) — немецкий философ-идеалист и психолог-педагог, выдвинул теорию воспитывающего обучения.

10 *Рейн, Вильгельм* (1847—1929) — немецкий педагог, практически применил идеи Гербарта об интересе и степенях обучения в народной школе, написал руководства для нее, составил многотомный Энциклопедический словарь по педагогике.

11 *Юркевич, Памфил Данилович* (1827—1874) — философ-идеалист, педагог, автор книг: «Чтения о воспитании» (1865), «Курс общей педагогики» (1869) и др.

12 «*Новая азбука*» (1875) Л.Н.Толстого выдержала до 30 изданий. В ней содержатся славянская азбука, молитвы, рассказы, басни и сказки, а также изображения цифр — арабских, славянских, римских.

13 *Корф, Николай Александрович* (1824—1883) — русский педагог и общественный деятель, автор учебных книг по начальному обучению.

14 *Малинин, Александр Федорович* (1835—1888) — русский педагог, автор учебников по математике и физике для средней школы (гимназии).

15 *Паульсон, Иосиф Иванович* (1825—1898) — русский педагог, методист по начальному обучению, общественный деятель.

16 *Бунаков, Николай Федорович* (1837—1905) — русский педагог, методист по начальному обучению, автор учебных книг для начальной школы и по методике обучения.

17 *Широкий* — учитель в начальном народном училище Костромы.

18 *Ланкастерские школы* — учебные заведения для начального обучения, в которых учителю помогают ученики (хорошие или старшие). По его указанию они занимаются с другими учениками. С XVI в. в школах Западной Европы применялась система взаимного обучения (в начальных училищах иезуитов); позже английские педагоги А.Белл (1753—1832) и Дж. Ланкастер (1778—1838, по имени которого и стали называться школы) применили принцип взаимного обучения сначала для распространения грамоты в Индии, а потом — в Англии.

19 *Система мониторов* — система помощников учителя при взаимном обучении (см. примеч. 18; эта система в той или иной форме существует и ныне в сельской малокомплектной школе, например в ФРГ).

20 *Дистервег, Фридрих Адольф Вильгельм* (1790—1866) — немецкий педагог-демократ, автор многих учебников по разным дисциплинам и общедидактических и методических руководств к ним. Широко использовал идеи самостоятельности, развивающего обучения. Был руководителем и организатором различных союзов учителей Германии, издателем и редактором «Педагогического ежегодника». Много сделал для педагогического образования народных учителей.

21 *Methodensucht* и *Methodenwuth* (нем.). — методическая страсть и методическая ярость, методические увлечения (пер. сост.).

Стр. 37 Эвристическая форма обучения в народной школе.

Статья впервые опубликована в педагогическом журнале «Народная школа» в ноябре-декабре 1874 г. (СПб., № 11 и 12).

Главные положения этой статьи вошли в капитальные труды П.Ф.Каптерева «Педагогическая психология» (СПб., 1877), «Дидактические очерки» (СПб., 1885).

П.Ф.Каптерев употребляет выражение «эвристическая форма обучения», подразумевающая определенную организацию и приемы учебной работы как учителя, так и учащихся. Это, естественно, выводит за пределы понятия «метод», хотя в современной дидактике употребляется почти с тем же смыслом выражение «эвристический метод обучения».

Фрагмент печатается по изданию: «Народная школа», СПб., 1874, № 11, 12.

Стр. 42 **Педагогический процесс.** Работа впервые опубликована в 1904 г. в популярном общепедагогическом журнале «Русская школа» (№ 2—11). В 1905 г. этот же журнал издает «Педагогический процесс» отдельной книгой.

Глава IV

1 *Аполлон* — в греческой мифологии и религии сын Зевса, бог-целитель и прорицатель, покровитель искусств. Здесь: олицетворение античной красоты в облике скульптуры Аполлона; *бельведер* — итал., буквально — прекрасный вид.

2 *Венера* — богиня любви и красоты в Древнем Риме, отождествлялась с греческой богиней Афродитой. Здесь: олицетворение женской красоты в облике скульптуры Венеры.

3 *Сковорода, Григорий Сиввич* (1722—1794) — украинский философ, поэт, педагог.

4 *Мечников, Илья Ильич* (1845—1916) — русский биолог и патологоанатом, прогрессивный деятель.

Глава VI

1 *Леклерк, Макс* — английский социолог и педагог (XIX в.).

2 П.Ф.Каптерев различает религиозность и церковность, выступает против внесения в педагогический процесс какой-либо церковности (обрядов, культа и т.п.), но в то же время считает необходимым использовать религию как одно из важных средств нравственного воспитания учащихся.

Глава VII

Формулируя основные принципы педагогики, Каптерев ограничивает биологический фактор, подчиняет его задачам совершенствования личности.

1 *Тривиум и квадриум* (лат.). *Тривиум* — трехпутье, здесь: три школьные дисциплины — грамматика, риторика, диалектика; *квадриум* — четырехпутье, здесь: четыре учебных предмета — арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Все вместе эти предметы составляли содержание средневекового общего образования («семь свободных искусств»).

2 *Демков, Михаил Иванович* (1859—1939) — русский педагог, автор учебников по педагогике, работ по теории и истории педагогики.

Стр. 80 **Что может сделать школа для развития характера учащихся?** Статья впервые опубликована в 1893 г. в педагогическом журнале «Образование» (№ 1).

1 Каптерев различал теорию воспитания, создаваемую представителями общества, и государственную педагогику, отражающую политику правительства в области воспитания и образования — «педагогику циркуляров». За общественной педагогикой стоят прогрессивные силы, а за государственной — консервативные силы чиновников, правительства, господствующих классов.

2 Здесь — индивидуальное воспитание.

3 Школа Гербарта — ученики и последователи его идей о воспитывающем обучении, интересе, формальных ступенях, а также управлении детьми и культивировании нравственных чувств, предвещающих и сопровождающих собственно обучение. Общепринятое название сторонников этой педагогической системы — гербартианцы. К ним принадлежит и вышеупомянутый В.Рейн (см. также т. 2 — «Дидактические очерки», гл. IV — «Герbart»).

4 Согласно этой теории, душа с самого рождения имеет различные способности, в том числе и умственную, качество и размер которой определены природой; задача образования якобы состоит лишь в том, чтобы пробудить и заставить ее работать. Ныне эта теория относится к истории психологии, к ее донаучному уровню.

5 Каптерев пересказывает здесь Гербарта, имея в виду, что нравственное наставление есть лишь вспомогательная часть и не исчерпывает всего воспитания.

6 Т.е. лишенные конкретного содержания, нравственной направленности.

7 Психология Гербарта основана на представлениях, образующих все душевные деятельности — внимание, память, мышление, чувства и т.д. Герbart пытался математически вычислить законы связывания представлений в ряды, цепи, на основе которых возникают круг мыслей и чувства. Эта психология исходит из того, что душа младенца — чистая доска, а представления — источник формирования всей души, всей психики. Современная психология указывает на односторонность и ошибочность понимания Герbartом человеческой психики и законов ее формирования, на переоценку роли идей в развитии человеческой личности, ее характера, воли.

8 Каптерев понимает религию в философском, отвлеченном смысле, как помогающую человеку понять свое назначение в земной жизни, понять людскую взаимозависимость, свои связи с внешним миром, осмыслить себя как «песчинку Вселенной». Такая трактовка религии и выдвигает ее на первый план учебных предметов, которые могут дать направление деятельности, характеру.

9 Здесь Каптерев имеет в виду лишь то, что выходит за рамки самого процесса усвоения знаний и что связано только с поведением ученика на самом уроке, во время учения, и вне урока, на переменах в школе. Как синоним он употребляет более точно выражение «дисциплинарная сторона школы».

Стр. 96 **О детских играх и развлечениях.** Впервые издано отдельной брошюрой в 1898 г. в серии «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» (вып. 4).

1 *Гроос, Карл* (1861—1946) — немецкий психолог, автор работ по детской психологии, по теории игры; недооценивал общественно-педагогический фактор формирования личности ребенка, признавал естественное саморазвитие ведущим фактором, а игры — его формой.

2 Имеется в виду *Уоллес, Альфред Рассел* (1839—1899) — английский путешественник, ученый-естествоиспытатель.

3 *Ливингстон, Давид* (1813—1873) — английский исследователь Африки.

4 Каптерев употребляет слово «общественные» как антоним слова «одиночные» (индивидуальные), его следует понимать: групповая, коллективная детская игра, когда в ней участвуют многие дети из разных семей. Такие общественные игры он оценивал в педагогическом отношении очень высоко. В них заключается, по его мнению, существенное условие правильного всестороннего развития детской личности.

Стр. 144 О значении учебника при обучении. Статья впервые опубликована в 1886 г. в журнале «Педагогический сборник» (№ 8).

1 Т.е. цели образования, преследующие развитие умственных способностей учащихся (в особенности мышления).

2 Т.е. цель обогащения ума различными знаниями, усвоение различного учебного материала.

3 То же, что и субъективная цель образования (см. примеч. 2).

4 Т.е. влияния науки с помощью присущих ей логики, методов и приемов познания на развитие ума (мышления), на выработку форм мышления, овладение логическими операциями. Очень обстоятельно Каптерев выясняет вопрос о субъективном и объективном, формальном и материальном в процессе образования в «Дидактических очерках» (см. т. 2, гл. IX и X).

Стр. 156 Дидактические очерки. Теория образования — 1883—1885. Монография. Впервые напечатана в С.-Петербурге в 1885 г. По случаю 300-летия со дня рождения Я.А.Коменского она была отмечена золотой медалью Комитета грамотности С.-Петербурга. В 1915 г. была переработана и расширена (Пг., 1915, (6), 434 с. Этот труд П.Ф.Каптерева явился своеобразной общепедагогической энциклопедией, слыл среди учителей России лучшей книгой по теории образования и практике обучения. Рекомендована Ученым комитетом Министерства просвещения России для всех библиотек педагогических учебных заведений всех ведомств. Главы из этой монографии печатаются по 2-му изданию (Пг., 1915: «Образовательный процесс как выражение внутренней самодеятельности»; «Состав общеобразовательного курса и педагогическая оценка отдельных предметов»; «Хороший урок»).

Стр. 211 Педагогика и политика. Статья впервые напечатана в Петроградском общепедагогическом журнале «Педагогическая мысль», 1921, № 9—12. Публикуется по этому изданию.

БИБЛИОГРАФИЯ

Труды П.Ф.Каптерева

- Из истории души. Очерки по истории ума. — СПб., 1890, VI, с. 255.
Душевные свойства женщин. — СПб., 1895, XI, с. 137.
Педагогический процесс. — СПб., 1905, с. 138.
Педагогическая психология. 3-е изд., перераб. и доп. — СПб., 1914, с. 459.
Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. 2-е изд., доп. — СПб., 1914, с. 211.
История русской педагогики. 2-е изд. — Пг., 1915.
Дидактические очерки. Теория образования. — 2-е изд., перераб. и расширенное. — Пг., 1915, (6), с. 434.
Избранные педагогические сочинения /Вступит. статья, комментарии, библиография П.А.Лебедева. — М., 1982, с. 704. (Библиография: с. 682—698).
Отдельные выпуски «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» работами П.Ф.Каптерева.
Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи). 2-е изд. — СПб., 1913, с. 124.
О детских играх и развлечениях. — СПб., 1898, с. 58.
О детской подражательности. — СПб., 1898, с. 61.
О природе детей. — СПб., 1899, с. 59.
Идеи о первоначальном воспитании в классической древности. — СПб., 1900, с. 36.
Значение христианства в постановке воспитания и христианские теории. — СПб., 1900, с. 32.
О страхе и мужестве в первоначальном воспитании. — СПб., 1901, с. 76.
О развитии в детях правдивости. — СПб., 1901, с. 48.
Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. — СПб., 1908, с. 38.
Задачи и основы семейного воспитания. 2-е изд. — СПб., 1913, с. 123.

Литература о П.Ф.Каптереве

- Введенский С.* Памяти проф. П.Ф.Каптерева //Воронежская коммуна. — 1922. — № 203. — 9 сентября.
Демков М.И. История русской педагогики. — Ч.3. — М., 1909, с. 492—496.
Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. — М., 1958, с. 476—477.
Лебедев П.А. Психолого-педагогическое наследие П.Ф.Каптерева. — М., 1998, с. 144.
Острогорский А.Н. Доклад комиссии Комитета грамотности о присуждении золотой медали А.С.Воронова //Русская школа. — 1892. — № 4, с. 144—148.
Павлович Б.А. П.Ф.Каптерев. Педагогическая психология //Женское образование. — 1877. — № 8, с. 480—489.
Петров М.И. П.Ф.Каптерев — теоретик семейного воспитания //Вопросы истории педагогики. — Разд. I. — Томск, 1876, с. 151—166.
Тамбиева З.М. Дидактические взгляды П.Ф.Каптерева //Сов.педагогика. — 1964. — № 3, с. 122—133.
Филиппова Ж.Т. Учение о педагогическом процессе П.Ф.Каптерева //Некоторые вопросы истории педагогики. — Барнаул, 1974, с. 89—109.
Челпанов Е. П.Ф.Каптерев. Из истории души: Очерки по истории ума //Вопросы философии и психологии. — 1890. — № 5, с. 84—87.
Чехов Н.В. П.Ф.Каптерев. История русской педагогики //Вестник воспитания. — М., 1910. — № 2, с. 1—5.
Чувашев И.В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России. — М., 1955, с. 207—221.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>П.А.Лебедев. Мое открытие П.Ф.Каптерева</i>	5
<i>От первого читателя</i>	22
Метод и его применение	23
Эвристическая форма обучения в народной школе	37
Педагогический процесс	42
IV. Педагогический процесс	
как усовершенствование личности	42
VI. Автономность педагогического процесса	60
VII. О высших началах педагогического процесса	73
Что может сделать школа для развития характера учащихся?	80
О детских играх и развлечениях	96
Задачи семейного воспитания	131
О религиозных чувствованиях и их воспитании	138
О значении учебника при обучении	144
Дидактические очерки. Теория образования — 1883—1885	156
Глава VIII. Образовательный процесс как выражение внутренней	
самодетельности человеческого организма	156
Глава XI. Нравственно-эстетический элемент	
в образовательном процессе	164
Глава XVI. Состав общеобразовательного курса и педагогическая	
оценка отдельных предметов, в него входящих	182
Глава XXV. Хороший урок	197
Ответственность родителей перед детьми	205
Педагогика и политика	211
Комментарии	218
Библиография	223

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В "Антологии"
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —
автора классического
наследия;
составителя тома,
ученого, излагающего свои
взгляды
во вступительной статье и
комментариях,
и первого читателя,
учителя, сегодня
смотрящего в глаза своим
ученикам, призванного
сегодня реализовывать
**идеи гуманной
педагогики.**

Петр Федорович Каптерев
всей силой своего таланта,
взращенного на идеалах
демократии и гуманизма,
самоотверженно пытался
противостоять
зарождавшемуся в 20-е годы
авторитаризму: уберечь
школу от государственных
посягательств на принцип
общественного воспитания;
сохранить ориентацию
учителя на развитие
внутреннего духовного мира
ребенка...



Шалва Амонашвили