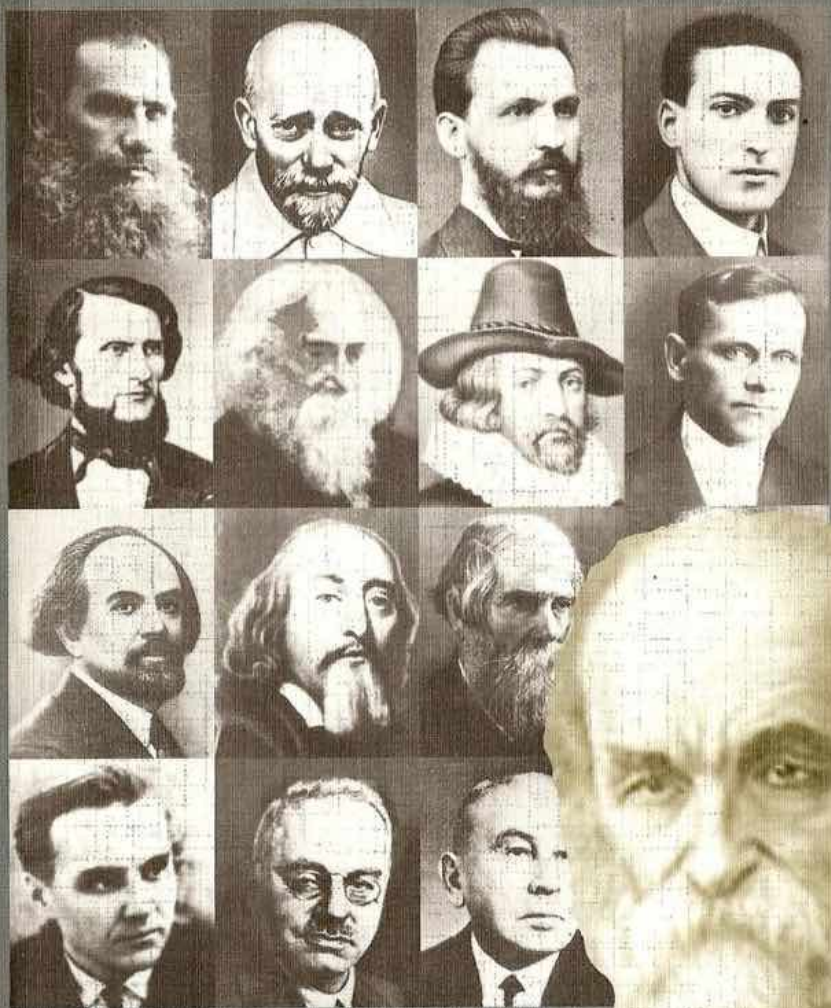


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ЛЕСТАФТ



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.

Саргания В.Ш.

Шадриков В.Д.



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Бух
Ефим
Шмулевич**
Исследователь
творчества
П.Ф. Лесгафта



**Обухов
Алексей
Сергеевич**
Психолог,
заместитель
директора школы
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

ЛЕСГАФТ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2002**

Лесгафт.— М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.—
С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Выдающийся русский ученый Петр Францевич Лесгафт всю свою жизнь посвятил созданию науки о человеке, раскрывая закономерности формирования его тела, интеллекта и духовно-нравственной сферы.

Вдумчивое прочтение книги мудрого учителя поможет глубже проникнуть в тайны воспитания личности в сложных условиях работы школы на рубеже веков.

МУДРЫЙ УЧЕНЫЙ, ГУМАННЫЙ ПЕДАГОГ

Что мы знаем о Петре Францевиче Лесгафте? Боюсь, очень многие читатели вспомнят только об Институте физкультуры имени Лесгафта.

Существуют объективные закономерности физического, умственного и нравственного развития личности, безнаказанно нарушать которые природа никому не позволяет. Это знание всю свою жизнь стремился донести до своих сограждан выдающийся сын России П.Ф.Лесгафт.

Попытаемся через головы нескольких непомнящих и незнающих поколений услышать голос этого мудрого ученого, талантливого врача и истинно гуманного педагога.

В начале XIX в. в Россию из Германии переселилось много семей ремесленников и крестьян. В одной из таких семей в Петербурге 20 сентября 1837 г. родился Петр Францевич Лесгафт. Из строгой лютеранской семьи он вынес трудолюбие, любовь к людям и чувство долга. С детства его отличала нетерпимость ко всякому принуждению и насилию.

Своим главным учителем жизни Лесгафт называл Н.И.Пирогова. На первом курсе Медико-хирургической академии он увлекся химией, идеями академика Н.Н.Зинина. На втором курсе влюбленный в свой предмет профессор анатомии В.Л.Грубер на всю жизнь связал Лесгафта с анатомией. Еще до окончания академии Лесгафт пришел к выводу, что анатомию нужно изучать только для того, чтобы осуществить системный подход к изучению человека, создать единую науку о человеке — новую антропологию.

В сентябре 1868 г. П.Ф.Лесгафт был избран профессором Казанского университета. Отдавая себя целиком работе, он завоевал уважение большинства студентов и профессоров. Он первым допустил на свои занятия женщин-вольнослушательниц, читал лекции для учениц повивального класса, участвовал в работе общества естествоиспытателей, антропологического музея, лектория. Но осенью 1871 г. из-за конфликта с ректором Лесгафт был отстранен от педагогической деятельности. На всю Россию прогремело «дело Лесгафта». Семь профессоров Казанского университета подали в отставку в знак протеста против несправедливо-го увольнения профессора Лесгафта.

Вернувшись в Петербург, П.Ф.Лесгафт был вынужден в поисках заработка братья за любую работу, но смысл жизни он видел только в науке и преподавательской деятельности. В 1872 г. он открыл у себя на квартире бесплатные курсы по анатомии. В 1874 г. начал занятия гимнастикой с воспитанниками военной гимназии. Затем по поручению военного ведомства в течение двух лет во время каникул выезжал в страны Западной Европы для изучения методик преподавания гимнастики. Результатом были критический анализ европейских методик и разработка оригинальной российской методики.

Вопросами физического развития П.Ф.Лесгафт занимался до конца своей жизни. В 1888 г. вышла первая часть его фундаментального труда «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», в 1891 г. — вторая часть. Основная идея этого труда: физическое образование — это неотъемлемая часть гармоничного физического, умственного и нравственного развития ребенка.

В 1879 г. жена известного педагога В.Я.Стоюнина Мария Николаевна Стоюнина решила открыть частную женскую гимназию. В числе других педагогов в педагогический совет был приглашен П.Ф.Лесгафт. Он загорелся этой идеей и фактически возглавил всю работу по составлению программы гимназии.

Все предметы были разбиты на три блока — общеобразовательные, искусства, физическое образование. Ежедневно в расписание включались уроки по всем трем блокам. П.Ф.Лесгафт в течение пяти лет давал ежедневно уроки по физическому образованию. Основой его метода были игры. В гимназии не допускались ни поощрения, ни наказания, оценки не ставились. Ученицы носили наглухо застегнутые форменные фартуки и сменную обувь. Никаких украшений не допускалось. Много внимания уделялось питанию учениц. В распорядке дня предусматривались прогулки, экскурсии, посещения мастерских, фабрик и других заведений. Весной проводились длительные поездки в пределах России: от 3—4 дней для четвертого класса до 12—14 дней для восьмого. В восьмом классе кроме общеобязательных занятий вводилась специализация для подготовки учениц к поступлению в вуз. Гуманитарная специализация включала курсы русской литературы и истории античной культуры, естественно-математическая — лекции и практические занятия по математике и биологии, педагогическая — практическую работу в специальной начальной школе при гимназии.

В годы работы в гимназии окончательно сформировались идеи гуманной педагогики П.Ф.Лесгафта. Был закончен сбор материалов для книги «Школьные типы». Она вышла в 1884 г. с подзаголовком «Антропологический этюд». В книге содержался страстный, но строго научно обоснованный призыв покончить с укоренившимся в русском обществе неуважительным отношением к личности ребенка. В ходе знакомства с разработанными ав-

тором методикой изучения личности и классификацией нравственных типов детей читатель подводился к выводу, что только в атмосфере любви и взаимного уважения, при обязательном общении с высоконравственным воспитателем возможно нормальное нравственное развитие ребенка.

До конца своих дней продолжал П.Ф.Лесгафт изучать закономерности формирования человеческой личности. В 1893 г. вышла его книга «Семейное воспитание ребенка и его значение». «Школьные типы» вошли в нее как первая часть. Вторая часть называлась «Основные проявления ребенка и их значение». Работа над третьей частью «Период возмужалости и его проявления» не была закончена, и в таком виде эта часть включена в посмертные издания.

Создавая основы новой науки о человеке, П.Ф.Лесгафт вводил много своих терминов. Значение каждого термина строго очерчивалось. Складывается впечатление, что очень многие достойные люди не оценили важности трудов П.Ф.Лесгафта только потому, что не вникли в существо его терминологии. Важнейшим положением науки П.Ф.Лесгафта стало строгое разделение проявлений личности на проявления темперамента, нравственного типа и нравственного характера. Не освоив содержания, вложенного П.Ф.Лесгафтом в каждый из этих терминов, читатель лишает себя возможности воспринять его систему как стройную и точную науку. Особого внимания требуют термины «рассудок», «разум», «стадо», «природа», «окружающая среда» и другие.

Методика изучения личности по Лесгафту состоит в том, чтобы тщательно разделить: что дала человеку природа, что дала ему окружающая среда и что он сам из себя сделал.

Что дала человеку природа?

Природа дает человеку все наследственные и врожденные качества, которые скажутся на проявлениях его личности. П.Ф.Лесгафт установил, что новорожденный ребенок отличается от других своим темпераментом, т.е. быстротой и силой реакции на внешние и внутренние возбуждения. Это пока единственное проявление его личности, которое надо принимать как должное. Впоследствии темперамент может измениться, но никто не имеет права пытаться изменить темперамент ребенка по своему усмотрению (с. 87).

Природа наделяет каждого ребенка множеством задатков различных способностей. Но они могут не проявиться в течение всей жизни человека, если не будет для этого благоприятных условий окружающей среды. Важная задача воспитателей — вовремя обнаружить природные задатки ребенка, способствовать их проявлению и развитию способностей.

Наконец, самое главное, у ребенка проявляется множество данных от природы инстинктов, из которых ученый выделил три

основных. Это инстинкты любознательности, впечатлительности и имитации. Свободное проявление этих инстинктов гарантирует нормальное развитие ребенка и постепенное превращение его в человека разумного. «Нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому способствовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека» (с. 162). П.Ф.Лесгафт ввел особый термин «забывание». Малейшая попытка насилия над личностью ребенка ведет к забыванию инстинктов любознательности и впечатлительности и, следовательно, к замедлению или даже прекращению его умственного и нравственного развития.

Что дала человеку окружающая среда?

П.Ф.Лесгафт считал, что все физическое, умственное и нравственное развитие ребенка определяется, главным образом, воздействием окружающей среды. В понятие окружающей среды включаются все люди, с которыми соприкасается ребенок, их образ жизни и поведение. Л.С.Выготский употреблял термин «социальная ситуация развития», однако, читая настоящую книгу, необходимо настраиваться на терминологию автора. В зависимости от того, мешает или способствует окружающая среда нормальному развитию ребенка, формируется за время воспитания соответствующий тип личности. «Тип ребенка определяется степенью сознательного отношения к окружающей среде и нравственным его развитием» (с. 110).

Природой задана последовательность этапов, которые должен пройти ребенок при нормальном развитии. С момента рождения развивается рассудок. С начала третьего года жизни начинается развитие разума. С пяти лет на базе продолжающихся развиваться рассудка и разума начинается нравственное развитие. Беда состоит в том, что при неблагоприятных воздействиях окружающей среды развитие ребенка может затормозиться или совсем прекратиться на любом этапе. Наверстать упущенное впоследствии очень трудно, а часто и невозможно. Так вырастает множество неправдивых и условно-правдивых типов.

Благоприятное воздействие окружающей среды состоит в том, чтобы способствовать свободному проявлению человеческих инстинктов любознательности, впечатлительности и (до пяти лет) имитации. Главное — не допустить забывания этих инстинктов, так как без их проявления неизбежно возникнут лень, апатия, цинизм. Ребенок, у которого не забыты инстинкты любознательности и впечатлительности, после семи лет заметно продвинется в своем нравственном развитии и обязательно сформируется в правдивый нравственный тип. У него возникнут собственные нравственные основания, т.е. выработанные в сознании личные представления о правде (с. 122).

Таким образом, для того чтобы определить, что дала человеку окружающая среда, надо определить его нравственный тип. Для

этого П.Ф.Лесгафт разработал четкую методику. Необходимо проанализировать проявления ребенка в четырех сферах — по отношению к себе, по отношению к людям, по отношению к правде и по отношению к делу.

Что человек сам из себя сделал?

Период воспитания по Лесгафту заканчивается к началу полового созревания. Если до этого ребенок впитывал все, что давала ему окружающая среда, то теперь у него появляется стремление к самопроявлению, самоутверждению.

Если ребенок успешно прошел все этапы нравственного развития, то к 12—14 годам у него есть собственные нравственные основания, любовь к людям, трудолюбие, способность к самоконтролю и самоанализу, волевые качества. Такой молодой человек способен начать процесс самовоспитания, т.е. выработки у себя сильного нравственного характера. Сильный нравственный характер по Лесгафту — это способность подчинять все свое поведение и каждый поступок выработанным в собственном сознании идеалам.

Большинство людей и во времена Лесгафта, и особенно сейчас очень далеки от нормального нравственного типа. К самовоспитанию они не способны. Их самоутверждение сопровождается самыми дикими стадными проявлениями. Немного остепенившись, они начинают приспосабливаться к требованиям окружающей среды, но это ничего общего не имеет с самовоспитанием. Проявляемое иногда такими молодыми людьми упорство в достижении своих личных целей П.Ф.Лесгафт назвал физическим характером. У большинства же не проявляется никакого характера. В «Семейном воспитании...» дано подробное объяснение, как можно анализировать по поведению человека степень развития у него нравственного характера (с. 147).

Классификация нравственных типов

При внимательном изучении напрашивается вывод, что разработанная П.Ф.Лесгафтом классификация нравственных типов имеет для науки о человеке такое же значение, как периодическая система Д.И.Менделеева для химии. Пользуясь системой Лесгафта можно по условиям воспитания ребенка предсказать его будущий нравственный тип. А по нравственному типу человека можно определить, в каких условиях он воспитывался, и прогнозировать его поведение.

В условиях воспитания, слишком далеких от нормальных, умственное развитие ребенка может остановиться на этапе развития рассудка. Вырастет человек, который на все воздействия внешней среды реагирует без размышлений — рефлекторно. Та-

кие люди входят в группу лживых (неправдивых) нравственных типов.

Если условия воспитания были немного ближе к нормальным, умственное развитие ребенка остановится в начале этапа развития разума. Получим человека, который знает нравственные нормы своего общества, но вовсе не стремится всегда их придерживаться. Такие люди входят в группу условно-правдивых нравственных типов.

При благоприятных условиях воспитания ребенок пройдет по всем этапам умственного и нравственного развития. Получим человека правдивого нравственного типа. Это — третья группа нравственных типов.

В каждой из этих трех групп, различающихся по условиям воспитания, возможны различные варианты характера воспитания, т.е. общей атмосферы отношений воспитателей с ребенком. Если рассматривать только два крайних случая: 1) отсутствие угнетающих воздействий на психику ребенка и 2) постоянное наличие таких воздействий, то получим в каждой группе два заметно отличающихся нравственных типа. В проявлениях всех людей, характер воспитания которых находился между двумя крайними случаями, будут сочетаться признаки обоих выделенных типов. И не будет ничего такого, что не свойственно одному из них. Это означает, что в зависимости от сочетания условий и характера воспитания возможно возникновение проявлений только шести различных типов. П.Ф.Лесгафт ввел специальные термины для обозначения каждого из этих типов.

Группы нравственных типов по степени правдивости	Нравственные типы в зависимости от характера воспитания	
	без угнетающих воздействий	с угнетающими воздействиями
Лживые	Лицемерный	Мягко-забитый
Условно-правдивые	Честолюбивый	Злостно-забитый
Правдивые	Добродушный	Угнетенный

В реальной жизни условия и характер воспитания могут многократно меняться, поэтому человек может иметь проявления одного или нескольких из указанных шести нравственных типов. Попытаемся дать самое краткое перечисление основных проявлений каждого нравственного типа по П.Ф.Лесгафту.

Лицемерный тип (с. 29)

По отношению к себе — абсолютно не способен относиться к себе критически. Всегда доволен собой. Любит лакомства, укра-

шения, блестящую мишуру. Понравившуюся вещь может украсть и тут же напаять на себя.

По отношению к людям — всегда подлаживается под окружающих. Стремится всем нравиться. Чувств к людям никаких не имеет. Любовь, дружбу проявить не способен. К тем, от кого зависит, демонстрирует страстную привязанность. Подхалим. Охотно ябедничает и доносит.

По отношению к правде — лжет свободно, иногда даже сам того не замечая. Уличенный во лжи, тут же придумывает другую ложь.

По отношению к делу — от любого дела стремится поскорее отделаться. В суть дела не вникает. Препятствия стремится обойти хитростью. Ленив.

Условия возникновения лицемерного типа — полное отсутствие любви и уважения к людям в окружающей среде. Ребенок подолгу оставался без всякого внимания взрослых. Был свидетелем и даже участником застолий, пьяных перебранок, злословия и сведения мелочных счетов взрослых.

Мягко-забитый тип (с. 69)

По отношению к себе — в зависимости от обстоятельств или горько жалуется на свою судьбу, или высокомерно поучает окружающих, как надо жить. Неопрытен. Постоянно озабочен удовлетворением своих животных потребностей. Много и неразборчиво ест.

По отношению к людям — перед теми, от кого зависит, заискивает и лебезит. Тех, кто от него зависит, с важностью поучает. Привязывается к сильным людям, как к маме или няне. Любви, дружбы, порядочности не знает. Может предать человека, не понимая мерзости такого поступка.

По отношению к правде — лжет только под страхом наказания за проступок. Свою вину готов взвалить на кого угодно. Труслив.

По отношению к делу — ни одного дела не может самостоятельно начать и довести до конца. Если его чему-то научили, готов всех с важностью поучать. Новой работы боится. Ленив.

Условия возникновения мягко-забитого типа — страстно любящая неразумная мать своими постоянными заботами ограждала ребенка от малейших забот и затруднений. Неразумная любовь забивает ребенка хуже, чем розги. Не имея возможности проявить какую-либо разумную деятельность, ребенок остается беспомощным, безынициативным, безответственным. Такой же результат получается в детском учреждении, где строго соблюдается установленный порядок и отсутствует внимание к отдельному ребенку.

Честолюбивый нравственный тип (с. 38)

По отношению к себе — очень аккуратен, заботится о своем внешнем виде. Постоянно говорит о своих достоинствах, знаниях, связях, знакомствах. Всегда стремится командовать. Страстно хочет отличиться, получить поощрение, награду. Свою ошибку

признать не способен. Если ему укажут на ошибку, долго и мучительно переживает и мстит тому, кто заметил его ошибку.

По отношению к людям — не терпит соперников. Стремится от них избавиться любой ценой. Если может, уничтожает. Старается использовать людей в своих целях. Заботится о них, помогает. После теряет к ним интерес. Кого не может использовать, презирает. Перед авторитетами заискивает. Любви, дружбы не знает, но может изобразить.

По отношению к правде — может солгать «для пользы дела». Часто лицемерит. Демагог.

По отношению к делу — там, где предполагает отличиться, работает страстно, самозабвенно. Уверен, что для достижения цели все средства хороши. При неудаче теряет интерес к делу. К другим делам равнодушен. Ленив.

Условия возникновения честолюбивого типа — взрослые заботились о других детях, а к этому были равнодушны. Как протест в нем зрело сильное чувство своего превосходства. Или, наоборот, постоянно восхваляли, награждали, украшали его и демонстрировали родным и знакомым его успехи. Здесь возникает более мягкое чувство своей необыкновенности, которое требует постоянного подтверждения.

Злостно-забитый нравственный тип (с. 77)

По отношению к себе — о своем внешнем виде заботится мало. Болезненно реагирует на унижение своего достоинства (даже мнимое). Состояние апатии может внезапно смениться бурной деятельностью. Неожиданно, даже для самого себя, может вдруг упищуть или толкнуть соседа.

По отношению к людям — с людьми своего типа дружит, делится. К остальным относится подозрительно или презрительно. Тому, кого признал своим «вождем», служит самоотверженно. Слабого может защитить или жестоко над ним издеваться.

По отношению к правде — лжет только отрицанием («не я», «не знаю» и т.п.). По отношению к «своим» честен и отзывчив.

По отношению к делу — всегда озабочен тем, чтобы не сделать больше, чем требуется. Приказы старается не выполнить или сделать наоборот. Для удовлетворения своей прихоти готов горы свернуть, в остальных случаях ленив.

Условия возникновения злостно-забитого типа — атмосфера злобы, грубости, недоверия, подозрений, обвинений, наказаний, запретов и оскорблений. От ребенка требуют то, что для него еще непосильно, а потом наказывают за неисполнение требований.

Добродушный нравственный тип (с. 51)

По отношению к себе — о своем внешнем виде не заботится, но опрятен. Имеет развитое чувство собственного достоинства, самоконтроля и самоанализа. Не любит украшений, наград, поощрений. Когда его хвалят, испытывает желание убежать, спрятаться.

По отношению к людям — ко всем людям относится равно, вежливо, внимательно. Проявляет сильные чувства любви, дружбы, патриотизма. От лицемеров и лжецов стремится отстраниться. За обиженных несправедливо бросается в бой безрассудно.

По отношению к правде — никогда не лжет и не лицемерит. Не терпит этого у других. Если не может отстраниться, карикатурно их изображает.

По отношению к делу — ищет дело, которому сможет отдать себя целиком. На избранном поприще работает целеустремленно, привлекает сотрудников. Достижения радуют его и стимулируют к новой деятельности. Неудача вызывает самокритику и новую энергию. Иногда бросает дело и уходит в мир фантазии. К физическому труду слабо подготовлен.

Условия возникновения добродушного нравственного типа — постоянное общение с любящим высоконравственным воспитателем на лоне природы. Отсутствие каких-либо угнетающих условий. Большой выбор интересных развивающих занятий и игр со сверстниками. Недостаточная возможность трудовой деятельности.

Угнетенный нравственный тип (с. 92)

По отношению к себе — аккуратен. Есть чувство собственного достоинства. Чрезмерно скромн. Не знает за собой никаких особых способностей. Личные потребности минимальные.

По отношению к людям — заботится о всех, кто нуждается в заботе. Ко всем внимателен. Проявляет сильные чувства любви, дружбы, патриотизма. От людей не порядочных отстраняется.

По отношению к правде — никогда не лжет и не лицемерит. Всегда поддержит борца за правду. Первым выступать стесняется.

По отношению к делу — никогда не бывает без дела. Постоянно трудится. Охотно помогает другим. Радуетя результатам труда, полезным для людей. При неудаче руки не опускает, ищет новые решения. Винит только себя. К масштабному планированию, широким обобщениям считает себя неспособным.

Условия возникновения угнетенного типа — гнетущая бедность и необеспеченность семьи. Постоянный упорный труд родителей на глазах у ребенка. Любовь и забота друг о друге в семье. Участие ребенка в общем труде с самого раннего возраста.

Известный русский педагог В.Я.Стоюнин в рецензии, озаглавленной «Луч света в педагогических потемках», писал: «Из всех типов, представленных автором, желательным, конечно, является добродушный, но он-то всего реже и попадаетея в школьной массе. Из этого нужно заключить, что в русских семьях реже всего развиваются те условия, при которых образуются дети этого типа»*.

* Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. — М., 1991. — С. 231.

Руководствуясь классификацией нравственных типов по Лесгафту, школьный учитель может точно определить, что именно нужно сейчас данному конкретному ребенку для того, чтобы не попасть в «стадо» и сохранить интерес к учебе.

Но сам П.Ф.Лесгафт на этом не останавливается. Размышляя вместе с читателем, он подводит нас к мысли, что если соединить положительные качества добродушного и угнетенного типов и отбросить все их недостатки, то получим идеально-нормальный тип личности. К сожалению, пока такого человека наблюдать не приходилось. Не случайно известный российский философ В.В.Розанов писал в 1911 г.: «В России есть много святых людей. И гораздо реже попадаете просто честный, трудолюбивый человек, сознательный в своем долге и совестливый в обязанностях»*.

Из книги П.Ф.Лесгафта напрашивается вывод, что для появления таких людей необходимы условия воспитания, способствующие формированию лучших качеств добродушного и угнетенного типов. Если при этом исключить все влияния, вызывающие появление недостатков у правдивых нравственных типов, то получим комплекс необходимых и достаточных условий нормального воспитания.

Необходимые и достаточные условия нормального воспитания

1. Атмосфера любви и взаимного уважения людей в окружающей ребенка среде.

Выполнение этого условия является единственным источником возникновения у ребенка важнейшего человеческого качества — любви к людям.

2. Постоянное присутствие высоконравственного воспитателя, у которого никогда не расходится слово и дело, который любит ребенка и умеет максимально способствовать непрерывному его развитию.

П.Ф.Лесгафт подчеркивал, что длительное наблюдение единства слова и дела у своего любимого воспитателя является единственным источником возникновения у ребенка собственного нравственного основания правды.

3. Регулярный общественно полезный труд в присутствии ребенка, который ребенок сначала наблюдает, потом начинает в него играть, а по мере физического развития берется помогать взрослым и, наконец, самостоятельно выполняет все трудовые операции.

4. Отсутствие прибавочных раздражителей. П.Ф.Лесгафт утверждал, что интерес к самостоятельно избранной деятельности

* *Розанов В.В.* Л.Н.Толстой и русская церковь // *Розанов В.В. Сочинения.* — Т. 1. — М., 1990.

и чувство удовлетворения, вызванное достигнутым результатом, являются естественными стимулами дальнейшей деятельности ребенка и его непрерывного физического и психического развития. Важнейшая задача воспитателя — ничего не навязывая ребенку, готовить все необходимое так, чтобы ребенок, уставший от одного занятия, сам находил себе новое занятие.

Прибавочными раздражителями П.Ф.Лесгафт назвал все те вещества и явления, которые своим непосредственным воздействием на мозг вызывают у человека ощущение удовольствия или неудовольствия. К ним относятся укачивание, лакомства, беспорядочная еда, украшения, наряды, награды, поощрения, наказания, роскошь, нищета, сильно пахнущие, острые, едкие вещества, табак, алкоголь, наркотики, азартные игры, половые излишества. Ребенок, познакомившийся с вызывающими чувство удовольствия прибавочными раздражителями, может потерять интерес ко всякой не связанной с ними деятельности. Умственное развитие его прекращается. Через какое-то время окружающие начинают говорить о «болезни» (алкоголизм, наркомания и т.п.).

У ребенка, подвергающегося воздействию прибавочных раздражителей, которые угнетают его психику, очень скоро забываются природные любознательность и впечатлительность, появляются чувства злобы, зависти, мстительности, жестокости. О развитии разума и духовности в таких условиях не может быть и речи. Только большая любовь воспитателя может спасти душу этого ребенка от ожесточения.

Захлестнувшие Россию такие страшные бедствия, как алкоголизм и наркомания, невозможно преодолеть до тех пор, пока не будет взято за основу учение П.Ф.Лесгафта о прибавочных раздражителях. С того поколения, которое будет избавлено от прибавочных раздражителей во время формирования нравственного типа (до 12—14 лет), начнется выздоровление страны.

5. Соблюдение принципа постепенности и последовательности.

Ребенок должен знакомиться сначала с простыми предметами и явлениями, а потом с более сложными. Воспитатель должен следить за тем, чтобы ребенок не брался за те дела, которые пока для него непосильны. И ни одно дело не должно начинаться раньше, чем предыдущее будет полностью закончено.

6. Соблюдение принципа гармоничного развития.

Никто не знает, в какой области человеческой деятельности могут максимально проявиться способности ребенка. Поэтому каждый ребенок должен иметь возможность в самом раннем детстве познакомиться со всеми видами человеческой деятельности. Игры должны сменяться рисованием, музыка и танцы — чтением, шахматами и т.д. Медвежью услугу оказывают ребенку те родители, которые заранее определяют его жизненный путь. Специалиста они из него, может быть, сде-

лают, но личность его, по всей вероятности, будет деформирована.

7. Отсутствие контактов с безнравственными, ленивыми и лживыми людьми. (Казалось бы, это условие является частью первого, но из-за укоренившегося безразличия к условиям воспитания детей о нем приходится говорить особо.)

В раннем детстве главным инструментом развития является инстинкт имитации. Он заставляет ребенка воспроизводить все замеченные им поступки взрослых. То, что несколько раз воспроизведено, сохраняется в памяти на всю жизнь. Часто старики, горько переживая грубость со стороны своих взрослых детей, с ужасом вспоминают, что точно так же много лет назад они относились к своим родителям в присутствии своих малолетних детей. П.Ф.Лесгафт говорил, что процесс воспитания состоит в самовоспитании родителей, которые обязаны строго следить за каждым своим шагом, каждым словом в присутствии детей, чтобы не послужить им плохим примером. Такое самовоспитание должно начинаться еще до рождения ребенка.

С началом нравственного развития ребенок начинает давать оценку каждому своему и чужому поступку. Он начинает постепенно избавляться от инстинкта имитации. Тогда ему не страшно знакомство со всеми «прелестями» нашего сегодняшнего образа жизни. Он сам разберется, что достойно подражания, а что заслуживает осуждения.

8. Минимум санитарно-гигиенических и экономических условий (не роскошь, но и не нищета; не переедание, но и не голодание).

9. Высоконравственный первый учитель, которого ребенок «сам выбрал» и полюбил с первого взгляда.

Этим гарантируется, что ребенок полюбит школу и процесс учебы и сохранит стремление к учебе на всю жизнь. Такой учитель не допустит попадания ребенка в «стадо», по возможности исправит и наверстает все упущения семейного воспитания и подготовит ребенка к самовоспитанию.

Из труда П.Ф.Лесгафта можно вывести и перечень необходимых условий самовоспитания молодого человека. Это:

1) атмосфера доброжелательства и трудолюбия в окружающей среде;

2) широкий выбор углубленных занятий наукой, искусством, производством, спортом и т.п.;

3) возможность общения со специалистами — мастерами в избранной сфере деятельности;

4) наличие хотя бы одного высококонравственного взрослого, которого молодой человек считал бы своим другом.

Из всего вышесказанного следует, что мало гарантировать родившемуся на свет человеку право на жизнь. Гораздо важнее гарантировать ему право на нормальные условия воспитания в детстве и самовоспитания в юности. Только так можно начать

нравственное возрождение России и дать надежду на создание в нашей стране достойных человека условий жизни для всех. К сожалению, наше общественное сознание даже через сто лет после появления труда П.Ф.Лесгафта все еще не созрело для понимания значения этого святого дела. А.И.Солженицын в одной из своих статей дал простой и точный рецепт спасения России: «Жить не по лжи». Но это доброе пожелание осталось даже без отклика. Все катаклизмы XX века в России сводились в конечном счете к тому, что уничтожались носители нравственного генофонда — люди правдивых нравственных типов и еще больше ухудшались условия воспитания подрастающих поколений. И семья, и школа катились по наклонной плоскости к вырождению. И сегодня вектор нашего нравственного развития остается направленным вниз.

«К сожалению, неведающие люди со званием педагогов в небольшом числе попадают и в наше время и берутся решать педагогические вопросы на основании одних своих личных опытов или личных измышлений, не имеющих ничего общего с наукой о воспитании». Это слова педагога XIX в. В.Я.Стоюнина*, но звучат они злободневно и сегодня.

С точки зрения истинной науки о человеке просто дикими выглядят и некоторые наши реформаторы школы, подменяющие идею гуманизации школы «гуманитаризацией» обучения.

Все педагогические авторитеты России, кроме В.Я.Стоюнина, а вслед за ними и советские не смогли оценить по достоинству идеи П.Ф.Лесгафта. Ему отвели место в истории педагогики, которую в наших педагогических вузах проходят, но не осмысливают. В результате труд П.Ф.Лесгафта остался невостребованным.

Методика изучения личности, классификация нравственных типов, собственные нравственные основания, условия нормального воспитания, условия нормального самовоспитания, учение о прибавочных раздражителях — это краеугольные камни комплексной науки о человеке. Эта наука ждет еще своего оформления и осознания обществом.

Педагогика, как часть науки о человеке, должна решать вопросы обеспечения нормальных условий воспитания и самовоспитания в ненормальных общественных и экономических условиях сегодняшней России. Ярким примером для наших ученых и педагогов в борьбе за торжество правды и добра в жизни общества должны быть жизнь и творчество Петра Францевича Лесгафта.

Преподавание в Медико-хирургической академии, в Санкт-Петербургском университете, на бесплатных курсах у себя на квартире, множество благотворительных лекций, масса статей в газетах и журналах, участие в работе различных благотворитель-

* Стоюнин В.Я. Указ. соч. — С. 226.

ных обществ, безотказная бескорыстная работа врача — это далеко не полный перечень его многолетних занятий.

В 1893 г. один из постоянных слушателей домашних курсов П.Ф.Лесгафта Иннокентий Михайлович Сибиряков, получив богатое наследство, подарил ему 350 тыс. руб. На эти деньги была основана Санкт-Петербургская биологическая лаборатория, в которой могли заниматься научной работой ученые, не имевшие для этого другой возможности. В 1895 г. при лаборатории были открыты курсы воспитательниц и руководительниц физических упражнений. В 1905 г. вместо курсов была открыта Вольная высшая школа. В 1909 г. открылись новые курсы П.Ф.Лесгафта, но уже без него. 28 ноября 1909 г. Петр Францевич Лесгафт умер. Один из его сотрудников сказал: «Лесгафт слишком опережал свое время. Время Лесгафта в России еще не пришло».

То, к чему русский гений пришел во второй половине XIX в., неуклонно пробивало себе дорогу в человеческом сознании по всей планете. Через 50 лет после смерти П.Ф.Лесгафта Организация Объединенных Наций приняла Декларацию прав ребенка. Еще через 30 лет, в 1989 г., большинство государств членов ООН, в том числе и Россия, подписали Конвенцию о защите прав детей. В ней фактически воспроизведена идея П.Ф.Лесгафта: «...ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания»*.

По данным ООН установлено, что Россия еще очень далека от выполнения требований Конвенции.

Каждый, кому не безразлично будущее России, познакомившись с трудами П.Ф.Лесгафта, сделает все возможное, чтобы время Лесгафта в России пришло навсегда. Всенародная забота о нормальных условиях воспитания каждого российского ребенка даст такую отдачу, о которой сегодня невозможно даже мечтать.

Конечно, и у такого мудрого ученого, как П.Ф.Лесгафт, случались ошибки и заблуждения. Но они ушли в историю, а открытые им закономерности формирования и развития человеческой индивидуальности останутся непреложными научными истинами на все времена.

Идеи П.Ф.Лесгафта ждут молодых ученых, которые смогли бы оформить их в строгую цельную науку о человеке и новую гуманную педагогику как часть этой науки.

Вселяет оптимизм тот факт, что и сегодня есть у нас немало педагогов и воспитателей, способных реализовать идеи П.Ф.Лесгафта в своей практике. Вся жизнь и деятельность замечательного педагога Марии Монтессори и множества ее последователей на всех континентах представляет собой строго научно поставленный в планетарном масштабе эксперимент. Результаты этого эксперимента неопровержимо доказывают объектив-

* Журн. «Права ребенка», М., 1992.

ную истинность открытых П.Ф.Лесгафтом закономерностей формирования человеческой личности. Точно так же в русле идей П.Ф.Лесгафта действуют «Школы Жизни» последователей Ш.А.Амонашвили.

Через полвека после смерти П.Ф.Лесгафта Лев Николаевич Гумилев создал свою научную теорию этногенеза. Анализ тысячелетней истории множества возникавших, развивавшихся и исчезавших этносов привел Л.Н.Гумилева к выводу, что фазы этногенеза закономерно переходят одна в другую по мере изменения соотношения психологических типов людей, составляющих этнос. Но убедительно показать причины изменения человеческих типов Л.Н.Гумилев не смог. Он, к сожалению, не был знаком с трудами П.Ф.Лесгафта. А если заменить умозрительные типы Л.Н.Гумилева на реальные нравственные типы П.Ф.Лесгафта, то сразу станут ясны закономерности изменения соотношения этих типов в этносе в зависимости от изменения образа жизни, а следовательно и условий воспитания подрастающих поколений.

Таким образом, сейчас в России может оформиться единая наука о закономерностях формирования и развития человеческой личности, этноса и человечества. Для этого нужны только молодые ученые, глубоко вникшие в научные системы П.Ф.Лесгафта и Л.Н.Гумилева.

Е.Ш.Бух

От первого читателя

ПРОСТОТА СЛОВА И ГЛУБИНА МЫСЛИ

Открытое высказывание своих спонтанных мыслей по поводу мудрых идей, глубоко обдуманных и чрезвычайно тонко и просто изложенных более ста лет назад известным всей стране педагогом, — задача непростая. И все же позиция «первого читателя» оказалась довольно искренней, поскольку тексты, включенные в данную книгу, читались мною впервые.

Поражает простота и доступность языка в работах П.Ф.Лесгафта, как и вообще в трудах авторов-педагогов той эпохи: К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева и других, чем зачастую не отличаются современные книги в области педагогики и психологии. При этом простота выражения мысли содействует большему пониманию ее глубины. Мне кажется, в этом не только дух эпохи, а особая позиция авторов того времени. Чувствуется заинтересованность автора в том, чтобы его поняли, услышали, приняли простые люди, выполняющие непростую миссию воспитания и образования новых поколений, — учителя и родители. И научные труды той эпохи зачастую могут больше помочь современному учителю, нежели книги, создаваемые сейчас на «научном» языке.

Те идеи, о которых писал П.Ф.Лесгафт, сейчас продолжают обсуждаться, по поводу них создаются новые труды, но по сути они мало что приносят нового, становясь при этом только все более недоступными для понимания человеку практической деятельности в педагогике. Конечно, терминологический словарь П.Ф.Лесгафта сейчас может восприниматься как наивный, но он исходит из реальной жизни, а не из научных абстракций.

Свои высказывания, которые я позволил себе вынести на поля книги, — это первые реакции удивления и восхищения, а также несогласия и злочный спор — определенная вольность с моей стороны. Но я неизменно благодарен и признателен, что мне было позволено это сделать. Даже просто прочтение этой книги, без особой позиции «первого читателя», мне очень много дало и обогатило. Спасибо П.Ф.Лесгафту и людям, вновь издающим его труды, за те мысли и идеи, которые обоживают при прочтении этой книги.

Алексей Обухов

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Самое существенное требование, какое необходимо предъявить воспитателю и учителю, берущему на себя обязанность руководить ребенком, вступающим в школу, — это чтобы он понимал ребенка, его психические отправления, а равно и его индивидуальные свойства, так как, не зная условий психического развития ребенка, воспитатель может ежеминутно стать в тупик перед проявлением той или другой черты нрава воспитанника, не сумеет найти основной причины данного поступка и упустит из виду тесную связь индивидуальных особенностей ребенка с его дошкольной обстановкой и семейной дисциплиной.

Не менее необходимо для каждого воспитателя отдавать себе ясный отчет во всех требованиях, которые ставят ребенку в стенах школы, и строго следить за тем влиянием, какое оказывает на ребенка школьный порядок. Сплошь и рядом приходится наблюдать, что как родители в семье, так и воспитатели в школе воздействуют на ребенка, совершенно не отдавая себе отчета, почему именно следует применять к нему те или другие воспитательные меры; а ведь подобное *бессознательное* руководство личностью ребенка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни.

Большинство воспитателей в случае неудачи своих педагогических мероприятий охотно сваливают все на пресловутую «наследственность», на «прирожденную испорченность» детской *натуры* или же, в утешение себе и другим, ссылаются на какие-то неуловимые влияния, которых будто бы нельзя ни предусмотреть, ни избежать.

Привыкнув в обыденной жизни к очень поспешным заключениям, когда приходится указывать причину того или другого поступка взрослого человека, обыкновенно ограничиваются только обвинениями и порицаниями также и тогда, когда спрашивают: где искать причины дурных привычек или безнравственных поступков ребенка, едва достигшего школьного возраста?

Однако эти обвинения и порицания ровно ничего не уясняют, а только доказывают, что педагог не желает взять на себя

В Начиная читать книгу с этих слов, сразу думаешь, что это заметки о современной школе, об одном из наиболее распространенных явлений ее повседневности. Впрочем, это, как мне кажется, не случайно, поскольку обусловлено общим свойством, характерным для большинства людей. Трудно взять на себя ответственность за негативные последствия, и для этого легко находят внешние причины. Виноват может быть другой, ситуация, что угодно, но не ты сам. Но когда наблюдается успех — сразу находят его авторы. Как часто и сегодня можно услышать от учителя о ребенке, который плохо учится, что «он не способен, ему не дано, он бездарен...» и т.д., но только немногие учителя зададут себе вопрос: «А может, я что-то не так сделал по отношению к этому ребенку, может, я не нашел к нему подход, не заинтересовал...». При этом, когда ребенок чего-то начинает добиваться, сразу можно услышать от учителя: «Это моя заслуга!», при том что ведь ребенок, пожалуй, больше постарался. Конечно, не столь важно понять, кто прав, а кто виноват. Существеннее понять природу ребенка и помочь создать условия для его благоприятного развития.

И все же, коллеги, давайте чаще брать ответственность на себя, а не упрекать ребенка, ведь мы все-таки старше...

труд выяснить те психические мотивы, которые составляют подкладку каждого человеческого поступка. Вследствие недостатка внимания, а главное вследствие незнания, обыкновенно спешат допустить существование врожденных дурных наклонностей, красноречиво толкуют о «неисправимо испорченных» детях, точно эта испорченность явилась сама по себе и за нее ответствен сам ребенок! Влияние руководства взрослых как-то всегда остается в тени; и верить не хотят, что «испорченность» ребенка школьного или дошкольного возраста есть результат системы воспитания, за которую расплачивается все-таки один воспитанник. В громадном большинстве случаев не прирожденная тупость (нравственная или умственная) ребенка, а педагогические ошибки готовят ребенку горькую будущность, оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной порчи и умственного бессилия.

Кому не известно, что все дело воспитания (и в семье, и в школе) зачастую сводится к тому, что ребенка нужно учить, причем под словом «учить» нередко подразумевают: взыскать, наказать, пригрозить и т.д. Да иначе и быть не может, пока будут поступать совершенно слепо, по рутине, не отдавая себе отчета в каждом шаге; если не «познать себя», не приучиться связывать причину со следствием, то рутинные педагогические приемы принудительного характера по-прежнему будут царить в стенах школы, как и в семейном быту.

В настоящем этюде представлены главные типы детей, которые приходится наблюдать при появлении их в школе, и по возможности выяснена связь, существующая между наблюдаемыми типичными проявлениями и ус-

NB *Да, насколько важно понимать, что ребенок одинаков и в семье, и в школе. И как важно для того, чтобы понимать особенности развития ребенка в школе, зная, какая у него семья.*

ловиями, при которых дети развиваются в семье. Результаты приводимых наблюдений еще очень неполны, и если они представлены в виде антропологического этюда, то только для того, чтобы вызвать дальнейшие наблюдения и проверки и, таким образом, общими усилиями выяснить развитие и значение типов, встречаемых в школе

и в семье. Но прежде чем приступить к описанию и выяснению этих типов, необходимо установить значение некоторых употребляемых здесь выражений, чтобы придать им по возможности точный и определенный смысл.

Самый простой акт, вызываемый раздражением какой-либо части чувствительной поверхности тела, есть отраженный (рефлекторный), причем под словом «чувствительность» следует разуметь способность воспринимать раздражения, действующие на какую-нибудь часть живого организма. Акт этот состоит из раздражения чувствительной поверхности (кожа, все ткани и органы тела), передачи этого раздражения по проводнику, идущему от этой поверхности, а именно от той части, на которую непосредственно подействовало раздражение, к месту, где проводник оканчивается (серое вещество задней части спинного мозга, мозжечка, узлов основания головного мозга и узлов симпатической системы). Место это представляет центральный конец проводника. Распространяясь дальше по выходящим отсюда проводникам до ближайших центров (серое вещество передней части спинного мозга, внутренней части верхней поверхности продолговатого мозга и тех же мозговых центров, как и в первом случае), раздражение переходит отсюда на дальнейшие проводники, достигает до мышечного тела и вызывает в нем сокращение, заканчивая таким образом этот простейший психический акт. Такой акт по существу своему нецелесообразен, так как эффект раздражения будет представлять собой ряд движений, не достигающих определенной цели, и только степень движения будет зависеть от степени раздражения. Только в том случае, если действующее на чувствительную поверхность возбуждение или раздражение доходит до центров сознательной деятельности и при повторении становится привычным, появляющееся опытно-рефлективное действие и становится целесообразным. Такие действия наблюдаются у человека в виде так называемых инстинктивных действий. Все только что сказанное вполне подтверждается при совершенно объективном наблюдении над новорожденным ребенком, но теперь не будем останавливаться над доказательствами этого положения; после, при изучении новорожденного, проследим шаг за шагом за всеми замечаемыми у него явлениями и тогда убедимся в верности сказанного. Необходимо еще заметить, что все проводники и упомянутые выше центры совершенно индиф-

ферентны к передаваемому раздражению, и если они обыкновенно проводят раздражение *только* в одну сторону, то это зависит от тех частей, которыми они начинаются и оканчиваются. Первые части, т.е. начала проводников, способны только воспринимать раздражения, а окончания проводников могут только передать это раздражение тем органам, в которых они оканчиваются; такими органами, по-видимому, бывают одни только мышцы. Если весь этот акт объективной передачи раздражения вызывает бесцельные (отраженные) действия, то он остается бессознательным и субъективно не воспринимается; если же движения, вызываемые им, целесообразны, то они составляют повторение бывших в сознании и субъективно воспринятых раздражений. Отдельными моментами... будут... раздражение, которое доходит до центра объективного восприятия, затем передача раздражения центрам объективной деятельности и, наконец, проявление его в виде движения, действия.

Но раздражение может при постепенном и последовательном действии передаваться по проводникам дальше, к периферии больших полушарий мозга, к сознательным или субъективным центрам, являясь здесь в виде ощущения или чувствования (удовольствия или страдания), и выразится уже в виде желания или хотения. Для осуществления этого сознательного акта опять же необходимо раньше всего периферическое раздражение (кожа, все ткани и органы тела), затем передача полученного раздражения центрам объективного восприятия (серое вещество спинного мозга, продолговатого мозга, мозжечка и узлов основания головного мозга) и дальнейшая передача раздражения центрам субъективного восприятия, где оно проявляется в виде ощущения или чувствования. Последние составляют, следовательно, последствие или результат передачи раздражения сознательным центрам (корковый слой головного мозга). Влияние разновременных или различных по степени и качеству раздражений вызывает в центре субъективного восприятия сравнение, порождающее мысль, или суждение. Далее, раздражение, передаваясь центрам субъективной деятельности (психомоторным центрам), является здесь в виде желания или хотения, которое обнаруживается движением. Необходимо опять же помнить, что раздражения обыкновенно передаются по всем указанным проводникам только в одном направлении и ни в каком случае не обратно. Проводник, идущий от узла и оканчивающийся в мышце, передавая сюда раздражение, может вызвать только мышечное сокращение. Проводники же, идущие от поверхности больших полушарий мозга к узлам и от последних к мышцам, получают свое раздражение от существующих на этой поверхности органов сознательного действия (психомоторных центров), с деятельностью которых и связаны мышечные ощущения. <...>

В сознательных центрах необходимо отличать центр рассудка от центра разума. *Рассудок* есть, по Канту, способность сужде-

ния, т.е. способность сравнивать отношения различных представлений, наглядно или непосредственно воспринятых; результатом этого сравнения являются знание субъективно усвоенных представлений и опытность, которые, следовательно, вырабатываются деятельностью рассудка. Знание и опыт могут вызвать в центре субъективной деятельности (психомоторном) желание или хотение, но деятельность эта будет во всех отношениях подражательная, а не самостоятельная, творческая, так как она ничего не прибавляет к характеру тех образов и представлений, которые служат ей материалом, а, руководясь сравнением, делает из них только выбор, соответствующий той или другой цели. Органом, или сиделищем, *рассудка* может быть признана область поверхности больших полушарий мозга, известная под названием *органа наглядного восприятия*. Разум есть способность выводить заключения из посылок или ясных представлений, данных рассудком, т.е. способность устанавливать основные различия и сходства этих посылок или мыслей, лежащих в основании последних. Это уже будет не знание, а понимание на основании анализа и синтеза получаемых посылок. Деятельность разума проявляется исключительно отвлеченным мышлением. Эта способность, видимо, развивается при медленном и настойчивом, постепенном и последовательном разборе усвоенных знаний и мыслей.

NB *Разведение понятий «рассудок» и «разум» существенно для осознания того, что важно научиться не столько знать, сколько понимать. Сейчас бурно обсуждается идея превращения современной школы из школы знания в школу понимания, т.е. школу, где развивается не только рассудок, но и разум. И важно найти те условия, которые развивают именно разум.*

Деятельностью разума из частных посылок создаются общие идеи и истины, и, наоборот, последние разлагаются на элементы или представления, служащие им основанием. Таким образом, разумом проверяются идеи и выводятся истины, т.е. ясно сознанные идеи, строго соответствующие характеру образов, лежащих в основании при возникновении их. Только разумом вызывается волевая деятельность, самостоятельная, творческая, указывающая на видоизменения в проявлении усвоенных идей и истин. Органом, или сиделищем, *разума* могут быть признаны области поверхности больших полушарий мозга, лежащие спереди, под и позади области, занимаемой органом рассудка. Разумом человек отличается от животных, у которых можно наблюдать разве только рассудочные проявления. Деятельность разума развивается только при известных условиях: человек может прожить всю свою жизнь, не развив у себя этой способности.

Подобно тому как раздражение действует на внешнюю чувствительную поверхность, на отдельные части органов движения, вообще на все органы животной жизни, оно действует и на органы растительной жизни (пищеварения, дыхания, выделения и

воспроизведения). Здесь встречается только больше препятствий, которые приходится преодолеть, чтобы передать раздражение от органов растительной жизни сознательным центрам, где оно также выражается чувствованием, которое может возрасти до страсти, если эти чувствования не будут задерживаться отправлениями разума. Страсть есть назойливое или укоренившееся желание. Важность этих ощущений видна из нижеследующего разбора.

Признаки жизнедеятельности ткани состоят в питании, движении и чувствительности. Первое явление, в свою очередь, состоит из постоянной траты и накопления материала и усиливается при раздражении и деятельности ткани или органа. Усиленная деятельность ткани, суммируясь, производит раздражение, которое, дойдя до сознательных центров, проявляется здесь в виде чувствования, а именно в виде *удовольствия* или *страдания*. Чувствование, следовательно, есть такое состояние сознания, которое вытекает из субъективной оценки ощущений. «Основой для образования различных чувствований, — говорит Н. Грот, — должно считать отношение работы какой-нибудь ткани организма к ее энергии. Всякое возбуждение наших тканей с точки зрения тех последствий, какие оно за собой влечет, называется *работой этих тканей*. Всякое состояние их, предшествующее этой работе, принято рассматривать в отношении к последней с точки зрения силы или энергии, какую эти ткани могут обнаруживать во время работы: в этом смысле состояние тканей равносильно присущей им энергии».

Положительное удовольствие сопровождает всякое соответствие между тратой материала и предшествовавшим ей накоплением его. Оно выражается наслаждением — чувствованием, сопровождающим посильную работу. *Отрицательное удовольствие* сопровождает всякое накопление вещества соответственно предшествовавшей ему трате. Оно выражается отдыхом, восстановлением.

Положительное страдание сопровождает всякий избыток траты вещества сравнительно с предшествовавшим ему накоплением. Оно выражается усталостью, истощением и даже изнурением.

Отрицательное страдание сопровождает всякий избыток накопления вещества сравнительно с его тратой. Оно вызывается лишением привычного раздражителя и выражается потребностью деятельности.

Что касается до внешних выражений чувствований, и в особенности выражения лица, то их общий характер определяется следующим общим положением: «Приучаясь относить сокращения мышц, окружающих органы чувств, к получаемым впечатлениям, обыкновенно производят такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих мышечных групп пря-

NB *Трудно согласиться, что отдых — это отрицательное удовольствие, а усталость — это положительное страдание... Мне кажется, что это вопрос не положительности и отрицательности, а активности и пассивности. Но это, конечно, скорее вопрос терминологии, а не сути.*

мо пропорциональны силе впечатления». Здесь приводится только общее положение, которое можно применять при выяснении каждого отдельного выражения, причем это общее положение более выясняется на частных примерах. Внешние выражения всех душевных волнений, или эмоций, составляют только повторения движений и выражений, производимых первоначально под влиянием действующих непосредственно на тело возбуждений и раздражений, а также под непосредственным влиянием ощущений, сопровождающих отправления всех органов животной и растительной жизни. Мышечные ощущения и ощущения, связанные с деятельностью органов чувств, могут быть признаны за первичные, или основные, чувствования, а эмоции, или душевные волнения, — за вторичные, производные, или сложные чувствования. Согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным чувствованиям первых как их элементам. Поэтому внешние выражения душевных волнений, или эмоций, по качеству и степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые, или основные, чувствования, из которых данные эмоции складываются или которым они соответствуют. Относительно влияния внешних впечатлений можно сказать: «Всякое возбуждение или раздражение непременно переходит или непосредственно в мышечное сокращение, или в умственную работу». В последнюю оно переходит, если предыдущей последовательной и постепенной деятельностью были устранены препятствия на пути к сознательным центрам. <...>

ШКОЛЬНЫЕ ТИПЫ (АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ЭТЮД)

Соответственно постепенному и последовательному ходу развития умственных способностей у ребенка нормального типа можно бы различать при его развитии следующие периоды:

1) *Хаотический* период, в котором находится новорожденный ребенок.

2) *Рефлекторно-опытный*, продолжающийся главным образом до появления речи, следовательно, приблизительно до начала второго года после появления ребенка на свет.

3) *Подражательно-реальный* — до школьного периода.

4) *Подражательно-идейный* — школьный период до 20-летнего возраста.

NB *Позволю себе не согласиться с названием дошкольного и школьного возраста как подражательного. Таким скорее взрослые хотят видеть*

этот возраст: если дети будут им подражать, меньше будет проблем... Но это не сущность природы самого ребенка. Конечно, подражание — основная характеристика вообще для усвоения культуры, вхождения в социум, но все же ребенок первоначально скорее жаждет не подражать, а преобразовывать, не делать по образцу, а создавать свое... Но это очень часто подавляется выдаваемой старшими инструкцией: «Делай не как ты сам хочешь, а так, как я показываю...» И это уже вопрос не терминологии, а сути...

5) *Критико-творческий* период, к которому, собственно, должен принадлежать взрослый, зрелый возраст с различными подразделениями.

Эти периоды при выяснении идеального, нормального типа ребенка будут прослежены только до школьного периода. Прежде же всего посмотрим, в каком виде ребенок является в школу и какая связь существует между его прежней семейной жизнью и тем типом, к которому его можно отнести, наблюдая его при появлении в школе.

Самые характерные из замеченных типов следующие:

- 1) тип лицемерный;
- 2) тип честолюбивый;
- 3) тип добродушный;
- 4) тип забитый — мягкий;
- 5) тип забитый — злостный;
- 6) тип угнетенный.

Проследим теперь эти типы в частности.

ИВ *Идея необходимости типологии характера, личности — одна из самых популярных в то время. А.Ф.Лазурский создал классификацию личности по школьным типам, П.Ф.Каптерев описал детские типы... Впрочем, этот подход широко бытует и сейчас. Однако авторы не всегда достаточно отмечают, что всякая типология весьма условна и людей, идеально совпадающих с описанием типов, практически не бывает. Даже самые сложные и теоретически обоснованные типологии, попадая на поле практики, очень часто, становясь инструкцией к действию, оказываются порочными. Педагог, заметив какие-то черты в проявлении ребенка, ведет ему «ярлык» из названия того или иного типа и уже не рассматривает его в уникальной сущности, а исходит из характеристики типа, взятой в отрыве от конкретного ребенка и от специфики условий. Конечно, это уже дело практики, как типология будет использоваться в работе с детьми, с какой целью и в каком качестве. В каких-то ситуациях типология подсказывает возможные причинно-следственные связи, что наиболее интересно и существенно, в каких-то случаях помогает принять адекватное решение, действие, что важно для практики, но порой редуцирует самостоятельность взгляда педагога на ребенка в соотношении с условиями его развития, что весьма чревато последствиями. Это непростая проблема. Без типологий трудно, а с ними тоже непросто, но уже по другим причинам. Мудрый и творческий педагог решит эту проблему для себя сам, но как много среди нас мудрых?*

ЛИЦЕМЕРНЫЙ ТИП

Ребенок лицемерного типа при появлении в школе отличается обыкновенно своей скромной внешностью; в играх он подвижен и весел. Вначале он очень приветлив и внимателен ко всем окружающим, а потом более к тем, от которых что-либо зависит. Он сближается с ними все более, угрождает им и даже внимательно предупреждает различные их желания. При всяком удобном случае он ласкается к своим учителям и воспитателям, целует их (в особенности девочки) и конфузливо указывает на свою привязанность к ним. Он охотно говорит с ними о добре и не пропускает случая высказывать самые ходячие правила нравственности, заученные им наизусть, смотря при этом прямо в глаза наставнику, к которому обращается. Для этого он в особенности пользуется случаем, когда замечен какой-нибудь проступок товарища. Иногда он является с виду таким простодушным или откровенно добродушным ребенком, что все к нему относится с

NB Ребенок в школе все-таки завязан не меньше, а скорее больше на взаимоотношения внутри с одноклассниками, чем с учителем. Порой очень важно понять причины того или иного отношения к ученику со стороны его товарищей. Если при этом учитель не будет судить со своей позиции, а попытается взглянуть с иной, то тогда можно узнать о другом человеке намного больше, впрочем, как и о себе самом...

Понимание личности другого нам доступно в первую очередь благодаря видению его в системе социальных отношений и проявлений его в деятельности. Здесь П.Ф.Лесгафт отмечает весьма наглядные взаимосвязи, на которые стоит обращать внимание педагогу. С прошествием времен мало что изменилось. Данные аспекты остаются все так же значимыми для понимания человека.

участием. В классе он всегда старается быть скромным и только своей высоко поднятой подвижной рукой показывает учителю свою готовность отвечать или решать задачу. Ответы его, не всегда удачные, чаще всего содержат в себе слова учителя, которые он успел запомнить. Такой ребенок вначале обыкновенно учится хорошо и примерно исполняет все, что от него требуется, но это продолжается недолго.

Вскоре оказывается, что этот прелестный ребенок нелюбим своими товарищами; это часто поражает наставника, который, однако, сначала объясняет себе это явление кознями худых учеников, тем более что недовольство и является раньше всего со стороны учеников, не любимых учителем. Мало-помалу этот ребенок все более отдаляется от своего класса, оставаясь, однако же, часто любимцем учителя, который, видя его угнетенным и преследуемым, еще более покровительствует ему. При этом сближении с наставником ребенок передает то как бы случайно в разговоре, а то и прямо все действия товарищей и их проступки.

В отношениях своих к низшим, а в особенности к прислуге он всегда от-

личается большой важностью, даже грубостью и хвастовством. Стараясь унижить других, он постоянно чем-нибудь хвастает: богатством, родовитостью, значением родных или знакомых, связями, знакомствами с именитыми, высокопоставленными и авторитетными лицами, выдумывая при этом всевозможные небылицы, и попрекает других низким происхождением и дурными качествами. Хвастовство принадлежит вообще к очень обычным явлениям у ребенка лицемерного типа. Вместе с этим такие дети часто обожают, преклоняются и охотно унижаются перед выдающимися в обществе лицами. Они часто ведут даже целые записки и делают свои заметки о встрече, случайном слове или газетном известии о таких лицах, постоянно замечая и слепо повторяя все ими у них подмеченное. Во всех подобных действиях не заметно ни умственного, ни душевного участия, а только одно слепое поклонение и хвастливое повторение всего ими внешне воспринятого.

Лицемерный ребенок часто пользуется хорошим расположением наставников, чтобы под различными предлогами отделяться от своих занятий. То ребенок прямо высказывает нерасположение заниматься, действуя при этом своей откровенностью, то у него являются различные страдания, мешающие ему заниматься, причем он даже сам заявляет свое сожаление, что должен пропускать свои занятия, и часто кажется, что он действительно озабочен и огорчен этим.

Вообще он часто прибегает к различным болезням, которыми он якобы страдает; ими он желает разжалобить окружающих и тем достигнуть удовлетворения своих желаний. <...>

В школе часто случаются пропажи мелких вещей у товарищей, которые так же часто находятся у этого любимца. Он как будто не отличает имущества других от своего, причем свое все же тщательно хранит и в этом отношении отличается некоторой скупостью, а иногда даже жадностью. <...> Только под опасением наказания он исполняет требования старших, а всего того, за что он, по своему мнению, наказанию не подвергнется, он не исполняет. Он отделяется, где только возможно, самой беззастенчивой ложью, говоря часто неправду, иногда даже без всякой нужды, с совершенно невинным и откровенным видом. Подозреваемый или даже уличенный во лжи, он никогда не сознается, в особенности если не предвидит наказания. Всеми средствами, а иногда и рядом небылиц он старается оправдаться, и если ничто не помогает, он, заливаясь слезами, горько будет жаловаться на несправедливость и пристрастное отношение к нему окружающих. Ложь составляет вообще характерное явление у такого ребенка.

Во всех своих действиях он руководствуется только личной выгодой и совершенно безучастен к требованиям или страданиям других даже самых близких ему лиц. Только что увидев страдания и мучения, причиненные им другим, он может спокойно

заснуть безмятежным сном, как будто он тут ни при чем. Он ни к кому и ни к чему не привязан и даже охотно меняет свои связи и условия жизни, так как при новой обстановке и среди новых людей опять пользуется прежними выгодами и делается на время любимым ребенком. Если новые окружающие его люди окажутся добрыми, мягкими и ненастойчивыми, то он будет вызывать замечательную самоуверенность; оказывается, что он все знает, он будет учить даже взрослых и всегда будет пользоваться ими для своей выгоды; вскоре он так бесцеремонно и уверенно будет всем распоряжаться, что сделается властелином и тираном окружающих, причем всегда будет отличаться своей требовательностью и бессердечием. <...>

Между товарищами он всегда нелюбим; часто он еще находит себе приверженцев в мягко-забитых детях, которыми он распоряжается по-своему, обыкновенно оделяя их им же принадлежащим имуществом или же заставляя их делать и отвечать за себя. Эта «жила» или «лисичка» в классе всегда преследуется всеми остальными учениками. Он всегда отличается своим хвастовством и надменностью в отношении слабых и низших, лестью и трусостью в отношении сильных и старших. Клевета, сплетня, наговор, доносы, ложь делают его как невозможным товарищем, так и вообще невозможным сожителем.

Если такого ребенка исключают из школы за леность или другие подобные качества или если школа на него вообще мало повлияет, то он является в обществе либо с внешним видом кроткого и сострадательного благотворителя, разыгрывающего роль отца и благодетеля, либо в виде мнимого страдальца или ханжи — этих вредных паразитов общества, не пропускающих ни одного выгодного для себя случая, чтобы не воспользоваться им, либо в виде того нахального и самоуверенного человека, для которого нет ничего святого и который знает только личную свою выгоду и удовлетворение своих животных стремлений и потребностей. <...>

Случаи, где можно было проследить за условиями, при которых такие дети росли до появления их в школе, дают возможность предположить, что развитию такого типа более всего способствуют: ложь и лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка, чисто практическое направление домашней жизни, постоянный мелкий расчет и стремление к легкой наживе, отсутствие всякой заботы о детях, оставленных на собственном их попечении или на произвол судьбы; всякая ложь и лицемерие, требуемые от детей, а также соблюдение различных внешних обрядов, значение которых не объяснено ребенку или даже недоступно его пониманию; отсутствие условий, возбуждающих внимание ребенка и вызывающих его на размышление, или даже старание окружающих устранить такие рассуждения; удовлетворение тех желаний ребенка, исполнения которых он стремится достигнуть ласковой, смиренным видом и выпрашиванием; участие ребенка во

всевозможных расчетах и развлечениях взрослых <...> вообще, все те случаи, где ничто не возбуждает ребенка к мышлению, где он окружен ложью и лицемерием в каком бы то ни было виде. Ребенок, то остающийся без всякого призора и внимания, то принимающий участие в расчетах и развлечениях взрослых, научается ценить эти последние и потом старается уже прибегать к всевозможным приемам, чтобы только ими пользоваться.

Проследим теперь связь между этими условиями и явлениями, замечаемыми у ребенка впоследствии, при появлении его в школе.

При объективном наблюдении за новорожденным легко убедиться, что у него существуют только нецелесообразные рефлективные явления и нет ни единого так называемого опытно-рефлективного действия. Из всех этих хаотических рефлекторных движений младенец очень скоро начинает выделять движения, удовлетворяющие его или удаляющие причины, вызвавшие эти рефлекторные явления. Если наблюдать без всяких предвзятых мыслей, то нетрудно убедиться, что новорожденный не умеет сосать, но что он очень быстро приучается к этому, выделяя из хаотических движений те, которые под

NB *Здесь позволю себе не согласиться с описанной трактовкой объективно существующих фактов. Если всунуть в руку младенца любой предмет, он тут же его схватит, да так, что трудно его будет отцепить. Если поднести младенцу что-то ко рту, то он сразу начнет проявлять сосательные движения. Сосательные движения и произвольное сжатие рук у младенца являются врожденными, рефлекторными. В процессе дальнейшей жизнедеятельности эти движения становятся все больше и больше избираемыми и подчиняются сознанию, т.е. становятся произвольными.*

влиянием более непосредственного раздражения вследствие соприкосновения с соском и истекающим отсюда молоком скорее удовлетворяют причину раздражения. Младенец первоначально совершенно не в состоянии приспособить свои руки к захватыванию или удерживанию предметов, но при частом соприкосновении с ними он скоро выделяет более целесообразные движения и вскоре в состоянии захватывать и удерживать, например, грудь при сосании. Во всех этих явлениях уже участвует сознательная деятельность; это не что другое, как целесообразные рефлекторные явления, выделенные из хаотических движений на основании сознательного восприятия более резких впечатлений и раздражений и частого повторения соответственных действий, или, иначе говоря, на основании опыта.

Впоследствии при всех быстрых, сильных и неожиданных раздражениях или впечатлениях появляются и повторяются именно эти *опытно-рефлекторные*, или, как их иначе называют, *инстинктивные*, движения. Далее, уже со времени появления речи, младенец под влиянием слуховых и зрительных впечатлений начинает *воспроизводить, имитировать*

замечаемые им явления, переходя при этом от самых простых и однородных к более сложным явлениям. Из этих имитационных действий он опять же чаще повторяет и очень быстро усваивает себе те, которые легче и выгоднее для него, т.е. скорее удовлетворяют его чувствованиям. Если при этом он подвергается прибавочным, более сложным раздражениям или впечатлениям, которые удовлетворяют тем или другим его чувствованиям, то потом без этих раздражений он уже не так скоро успокоится, а для его успокоения придется не только повторять эти раздражения, но, как увидим после, даже постоянно усиливать их. Носите без особенной надобности младенца на руках, качайте однообразно, чтобы скорее его усыпить, произносите или пойте с этой целью самые однообразные звуки, приучайте его к этому, и он потом не будет засыпать иначе. Однообразие качания и звуков скорее утомит его (загипнотизирует), и он затем без этого прибавочного раздражения (без этой папироски у взрослого) уж не заснет. Если взять молоко матери, прибавить к нему сахару и напоить младенца, то после он откажется сосать грудь и может быть принужден к этому только голодом.

Период имитационный продолжается у ребенка довольно долго, и в это время устанавливаются главные его привычки и способы действий. Оставленный без внимания, он не получает никакого разрешения тех вопросов, на которые натывается, а они обыкновенно являются у детей в большом количестве, и поэтому не приучается задумываться и рассуждать о них. Первоначально он плачем старается достигнуть удовлетворения своих потребностей, но когда видит, что это приводит его только к неприятным для него ощущениям и что ему скорее удастся достиг-

NB *Золотое правило отношения между людьми — слово и дело не должны расходиться. Но это порой является основной проблемой, как мне кажется, всех времен и народов. Разрешается она просто — если они не расходятся, то взаимоотношения между людьми, детьми и родителями, учениками и учителями складываются открытые, доверительные. Такие отношения позволяют нам больше дать другому человеку и больше получить от общения самому. Но почему это бывает не так часто, как нам бы хотелось?*

нуть такого удовлетворения лаской или выпрашиванием, он на основании этого опыта вскоре начинает постоянно прибегать к таким действиям. Если он, кроме того, видит, как окружающие его в глаза говорят одно, а за глаза другое, причем иногда даже хващают ловким достижением своей выгоды, то все это он подмечает, легко усваивает и применяет сам. Обыкновенно предполагают, что ребенка можно и обмануть: ведь он глуп, не разберет, а между тем различие правды и неправды у него слагается именно таким образом, что он приучается проверять слышанное им видимым и осязаемым. Если ему говорят, что «мамы нет дома», а он случайно увидит ее, то он при первом удобном случае, если ему что не понравится, заявит,

Вроде бы мы хорошо знаем — ложь всегда порождает ложь... Знать-то знаем, но вот понимаем ли? Попадая в круговорот прописных истин, которые для нас самих не являются инструкцией к действию, мы их ниспровергаем на деле, а что мы при этом говорим, не так уж и важно... Даже более того, если бы не говорили, было бы лучше. А ребенка никогда не проведешь. Он всегда увидит и поймет, где правда, а где ложь. Обманывать ребенка опасно, в конечном счете, для самого себя...

ном случае непременно присвоит интересную для него вещь, раз она плохо лежит, а затем во всяком подобном случае не преминет повторить то же самое. Будучи пойман в своих проступках и за это наказан, он опять же на опыте видит, что необходимо быть осторожнее и что выгоднее пользоваться всяким случаем так, чтобы этого не видели и не знали; он старается быть умником и пользоваться удобными случаями уже осторожнее, более скрытно. Наказание не может выяснить ему объективных признаков правды, оно только покажет ему, что не попадаться — *добро*, а попадаться — *зло*, и, имея возможность сделать кому-нибудь зло, он именно так и поступит, как с ним поступали при наказании. <...>

Если всматриваться и спокойно наблюдать за всеми действиями лицемерного ребенка, то легко убедиться, что действия его большей частью опытно-рефлекторные. Он решительно ни над чем не останавливается и не задумывается, а действует большей частью непосредственно, порывисто, случайно. При всякой возможности он старается прямо присвоить себе более блестящие вещи резких цветов, вообще все, что производит более сильное и приятное впечатление на его зрение и вкус; если же этого сделать нельзя, то он возьмет их тайком. Пойманный, он отдаст назад взятую вещь, будет выказывать сильное горе и плакать; скажет, что брать без спроса и вообще чужое нехорошо, и пообещает никогда более так не поступать; его горе и раскаяние будут высказываться тем сильнее, чем более он знает на основании опыта, что этим минует наказания; но потом тут же, рядом, он поступит опять совершенно так же. Если же он не опасается никаких наказаний, то, даже пойманный на месте, ни за что не признается в своей вине и будет, противореча себе на каждом

что его самого нет дома. Чем чаще его обманывают и чем более он встречает в семье несоответствие слова с делом, тем менее выясняются для него признаки правды и тем легче он начинает говорить только то, что ему выгодно. Необходимо твердо помнить, что ребенок первоначально только и знает впечатления, получаемые органами его чувств, он только им и повинуетя и действует исключительно на основании этих чисто реальных впечатлений; он непременно делает только то, что ему приятно, и избегает всего, что ему в каком-либо отношении неприятно. От ребенка имеют обыкновение все скрывать, но если он видит, что окружающие пользуются чем-нибудь, а ему не дают, то и он при первом же удобном

шагу, настойчиво доказывать, что он тут ни при чем. При простом подозрении он обидится и разыграет самую трогательную сцену, стараясь доказать, что его оскорбили ни на чем не основанным и несправедливым подозрением. Все это он делает без всякого дурного замысла, без сознания или, лучше сказать, без понимания своего поступка, а между тем постоянно вводит окружающих в заблуждение. Сосредоточивать свое внимание, мысленно разбирать какой-либо предмет или явление он положительно не в состоянии и опять же легко вводит в заблуждение своего учителя тем, что, запоминая слова и главные части предшествовавшего объяснения или чтения, он их повторяет даже в той форме и в таком же обороте, как их слышал. Он скоро усваивает себе внешние приемы и на основании их решает данные ему задачи, но стоит только видоизменить вопрос, потребовать выяснения связи и значения производимых им действий, и он не в состоянии будет сделать это. Поэтому такой ребенок то радуется своему учителю хорошим исполнением или решением поставленного вопроса, то приводит его в ужас глубиной своего незнания. Легко усваивая вообще внешние проявления, он может достигнуть некоторого успеха в ремеслах и искусствах, но и здесь он в состоянии только повторять и подражать, да и то без всякой настойчивости. Представить кого-либо, вообще все виденное им он может очень точно, иногда до мелочей. При разговоре он неохотно останавливается над каким-нибудь одним явлением, в это время глаза его перебегают с одного предмета на другой, как бы отыскивая новые впечатления; при этом он не упустит ничего, что обещает ему какую-нибудь выгоду. Поэтому у таких детей, в особенности же у более взрослых, глаза постоянно подвижны, постоянно бегают и очень редко смотрят в лицо собеседника — явление, очень характерное для этого типа.

Всякие внешние проявления, которыми так богаты дети лицемерного типа, как, например, их стремление часто показываться в обществе, наряжаться, украшаться, хватать, всего более подтверждают мнение, что они не рассуждают и не задумываются над своими действиями, а что, напротив того, схватывают и неизменно повторяют в своих действиях все более резко на них влияющее. На них вполне подтверждается то общее положение, что чем менее внутренних достоинств, тем более склонности к внешнему блеску и вообще внешним проявлениям; они охотно наряжаются, чтобы более обратить на себя внимание внешним своим видом; они хвастают, кичатся своими связями, чтобы мнимыми своими качествами и достоинствами других возвысить свое значение.

Память у ребенка лицемерного типа относительно слабо, односторонне развита; он нисколько не привык сосредоточивать свое внимание над получасными впечатлениями, чтобы более основательно усвоить их; он усваивает главным образом то, что внешне сильнее действует, и то, что легче дается по разнообра-

зию впечатлений. Область отвлеченных идей лежит за пределами прямых впечатлений, от которых она отделена настойчивым трудом рассудка, развивающим способность комбинировать и разъединять реальные представления и обогащающим человека знаниями; только требующая еще большей настойчивости работа разума, которой достигается возможность подвергать строгому анализу и синтезу приобретенные уже знания и их результаты, вводит в область отвлеченных понятий и идей. Здесь, следовательно, должен происходить уже сложный психический процесс, к которому лица этого типа тем менее способны, что даже и над прямыми впечатлениями, как сказано выше, они не в состоянии сосредоточить свое внимание. Нередко приходится видеть взрослых, которые из чтения литературных произведений выносят только внешние реальные формы этих произведений и совершенно не способны уловить общие типы выведенных лиц или идеи, лежащие в их основании. Поэтому они не в состоянии найти этот же тип, эту же идею в самых разнообразных ее проявлениях в жизни.

О нравственных качествах молодого человека лицемерного типа и говорить нечего. Идеалов у него нет, к пониманию идеи правды и любви он не подготовлен, у него нет веры, нет ничего святого. Сдерживать его может только физическая сила, перед чем он преклоняется и даже унижается, и боль, чего он более всего опасается. Как эгоист, знающий только свою выгоду, такой человек негостеприимен; он может только угостить на счет другого, да и то только тогда, когда уже вполне удовлетворит самого себя. Привязанности — ни к кому; при удалении его из родной семьи нельзя заметить даже признака грусти, в особенности если существует надежда на жизнь при более выгодных условиях. Ему чужды чувства уважения и исполнения долга, как и вообще всякое глубокое и искреннее чувство. Это, впрочем, составляет прямое последствие уже раньше разобранных его качеств, его отношения к правде, к добру и злу.

Лицемерный тип ребенка только и развивается при изменчивости, шаткости и лжи в окружающей его среде. Такой ребенок не привык задерживать свои действия и направлять их, руководствуясь каким-либо твердым и постоянным основанием; у него нет того глубокого следа, который должен был остаться, если бы он приучился неотступно держаться правды. Что раньше в жизни чаще и сильнее влияет на ребенка, не на словах, а на деле, то оставляет в его сознательной жизни наиболее глубокий след.

Только то, что связано с глубокими и сильными ощущениями и что приобретено поступками и размышлениями человека, только то становится главным основанием в его нравственной жизни; ни книги, ни заученные слова, никакие внушения такого следа не дадут, он есть только плод пережитого и прочувствованного. <...> Ложь, внешний блеск и хвастовство составляют поэтому наследие той среды, в которой ребенок рос и воспитывался. <...>

Теперь спрашивается: можно ли винить такого ребенка? Можно ли винить мать или тех лиц, в семье которых он вырос?

Понятно, что нельзя: ребенок может вырасти при данных условиях, прожить весь свой век и умереть, не отдавши себе никакого отчета в своих действиях. Мало того, такие лица всегда очень уверены в своих действиях и очень довольны собой. Так проходит вся жизнь, исключительно животная и всегда вредная для человеческого общества. Мать или лица, в среде которых ребенок вырос, во всяком случае действовали так ненамеренно, не вполне сознательно. Их точно так же нельзя винить, как какую-нибудь крысу, которая может или вскормить, или же съесть свои

В *Очень часто попадаешь в такие ситуации, особенно в системе современного образования, когда хоть чуть-чуть отходишь от детей и когда можно было бы сказать: «А вот П.Ф.Лесгафт предупреждал...» Как часто можно увидеть внешний лоск и отсутствие реального дела. И как строго предъявляются требования именно к наличию внешнего блеска, соответствию формальным требованиям, даже не задаваясь вопросом о содержании...*

Формальное требование провоцирует формальное отношение и формальную деятельность. Когда идешь к детям, внутренне понимая, что ты сейчас от них будешь требовать то, что надо формально, а им совершенно и не интересно и не полезно, то лучше взять на себя ответственность и не идти к ним с этим, даже если тебя обязывают.

их собственных крысят. По крайней мере более тщательные наблюдения обыкновенно показывают, что, кроме безучастного внешнего отношения матери к своим детям, здесь нет ничего другого.

Горе, если взрослый установившегося лицемерного типа займется школьным делом или воспитанием детей. В святое дело вводится ложь, показная внешность, безграничная самоуверенность и нахальство. Приходилось нередко наблюдать подобных представителей школы. Кругом была ложь, хлопотали только о внешнем эффекте и о том, чтобы спрятать концы там, где дело и слово расходятся. Но так как лицемерный тип плохо умеет даже хоронить концы, то, понятно, они везде выступают, и стоит только объективно и тщательно всмотреться, чтобы найти их. У таких людей все явления и действия рефлекторные, имитационные и опытно-рефлекторные; их собственные мысли у них отыскать трудно, а понятный и следов нет. Здесь можно не касаться сознательного лицемерия, синонимом которого иногда является дипломатия или иезуитизм; это не имеет отношения к школьным типам и семейному воспитанию.

Наказание и преследование ребенка-лицемера сделают его забитым и совершенно апатичным. Исключать его из учебного заведения — значит лишать его именно того, что для него нужно, так как только школа и доброе товарищество могут дать условия для его исправления. Педагог, лишаящий такого ребенка обра-

NB Порой мы отмахиваемся от своих проблем, говоря, что это проблемы ребенка. Педагогу зачастую проще выгнать ребенка из школы... Проще для самого себя на первый взгляд. Но тогда он не педагог, не профессионал. В этом случае важно признать себе (а это не просто, особенно если еще и перед другими людьми), что ты не справился... Принимая такое решение, очень важно исходить из позиции — что лучше для ребенка, а не из того, что удобнее для тебя, для школы...

зования, отказывается от исполнения трудовой задачи, требующей от него только большего анализа, сдержанности и настойчивости. В таких-то случаях и необходимо его влияние, иначе он только покажет незнание и непонимание своих обязанностей и своего дела.

Из всего сказанного следует, что характеристическими признаками ребенка лицемерного типа будут: ложь во всех ее видоизменениях, неприличка рассуждать, способность улавливать внешнюю сторону предметов и явлений, хвастовство, хитрость, отсутствие каких-либо глубоких чувствований и понятия о правде, исключительное соблюдение личной выгоды. Действия его преимущественно опытно-

но-рефлекторные (инстинктивные) и имитационные, направленные исключительно к удовлетворению минутного требования и к достижению всего того, что на основании опыта оказывается выгодным в отношении удовлетворения животных его потребностей.

ЧЕСТОЛЮБИВЫЙ ТИП

Дети этого типа всегда отличаются внешним своим видом, выражением чувства собственного достоинства, что можно заметить при первом их появлении в школе. Обыкновенно чистый и опрятный ребенок смотрит прямо, уверенно, спокойно присматриваясь к окружающему и не выскакивая вперед. Он внимательно следит за всеми действиями учителя и наставника, стараясь не пропустить ни единого их объяснения или замечания. Он спокойно предоставляет лицемеру лезть вперед и охотнее выражает свое желание ответить тогда, когда другие не могли или же не выказали намерения отвечать. Сначала он очень осторожен, сдержан и, прежде чем ответить, старается побольше и поточнее расспросить, причем охотно выражает свои сомнения в верности сказанного другими. Ребенок постоянно сосредоточен над разъяснениями учителя, почти исключительно занят учением, хотя при случае не прочь показать, что знает свое дело и что все это ему дается легко; поэтому он редко занимается при других в классе, у него по возможности все рассчитано и приготовлено заранее. Он может настойчиво заниматься и готовиться наедине, чтобы потом блистать при всех. Если он чего-нибудь не умеет делать или не знает, то наотрез откажется от исполнения обращенных к нему требований и сделает или решит только то, к че-

му успел подготовиться, так как сильнее всего он желает отличиться и не быть простым смертным. К товарищам он сначала обращается с вопросами, причем старается выказать свои знания, затем относится к ним поощрительно, охотно решая для них более трудные вопросы и задачи, если его просят об этом. Всякая неудача приносит такому ребенку много горя, которое он не скоро забывает и которое сначала совершенно лишает его энергии; но вскоре он снова и даже с большим рвением берется за занятия, всякими мерами стараясь исправить дело, отличиться перед товарищами и ни в каком случае не уступить соперникам. <...>

При спорах он неохотно соглашается с мнением других и нелегко отступает от своего. Замечаний и в особенности порицаний не терпит и не забывает, часто сильно реагируя на них.

Оскорбление и наказание, особенно если в них существует хотя бы тень несправедливости, могут заставить ребенка этого типа совершенно бросить дело, впасть в полную апатию и даже дойти до самоубийства. Мстит он обыкновенно страстно и всегда злорадствует неудаче противника. Главное стремление такого ребенка — отличиться, быть первым в своем классе и распоряжаться другими. Товарищи сначала хорошо относятся к таким ученикам, а затем, при ближайшем знакомстве с ними, от них удаляются. В женских учебных заведениях этот тип иногда обожают. В играх такие дети стараются по возможности распоряжаться и любят, чтоб их выбирали в распорядители и судьи. Однако они не годятся для этой роли, так как относятся обыкновенно пристрастно к своим противникам и вообще ко всем не признающим их первенства. Они часто образуют партии и враждуют с лицами лицемерного типа, но, впрочем, скоро их одолевают, так как последние не особенно стойки.

Они охотно занимаются искусствами, музыкой и живописью, в особенности когда есть какой-либо успех и когда они видят, какие овации приходится на долю артистов. <...>

Такие дети и юноши решительны, чувствуют сильно и легко увлекаются всем, что содействует их прославлению или унижению их противников, не признающих их достоинств и преимуществ. Их идеал — сила, могущество и власть. Как хорошие ученики, они пользуются всегда различными льготами, что, понятно, портит товарищеские отношения. Они любят, чтобы при общих делах, если это не грозит их репутации, их выбирали ходоками перед начальством; они могут быть, впрочем, и героями, но только при надежде на славу. Вообще же они хорошие исполнители, с сильно развитой памятью, но самостоятельно применять своих знаний они обыкновенно не могут. Мало-помалу они сосредоточивают всю свою деятельность только над тем делом, которым думают отличиться, забывают все и всех вокруг себя и, разившись в полный тип, уже не останавливаются ни перед какими средствами для достижения своей цели. Соперников

NB *Зачастую самими школьными программами и требованиями, предъявляемыми ученикам, мы задаем идею, что важно не то, как ты сам думаешь, а как сказал «великий» и т.д. Мы сами начинаем преклоняться перед авторитетами, прикрывая свою беспомощность или отсутствие собственной позиции цитатами, мудростью именитого и т.д. Как часто мы боимся высказать собственное мнение без опоры на авторитеты...*

не терпят и всеми мерами устраняют их, а если возможно, то и уничтожают; для большего контраста они окружают себя лицами забитого типа и даже явными лицемерами. Обыкновенных людей они вообще мало ценят и по возможности пользуются ими для выполнения своих замыслов и потребностей; по достижении же своей цели они оставляют их без всякого внимания. Разговоры их всегда типичны, они всегда спорят чужими словами, все решают изречениями авторитетов. Несмотря на то что у них обыкновенно нет собственных мнений и что они совершенно не в состоянии творчески проявляться, они очень любят блеснуть мудрым словом или изречением,

которые удержаны только памятью, но высказываются ими с большим апломбом и якобы самостоятельно.

Становясь взрослым и являясь общественным деятелем, честолюбец в лучшем случае может быть внешне деловым, исполнительным, знающим человеком, всегда отличающимся самоуверенностью, отсутствием оригинальности и творческих идей. Это — хороший буржуа, действующий по расчету и высоко ценящий свою деятельность: он живет для себя и в свое удовольствие и отвлеченными идеалами не задается. <...>

Честолюбивый тип развивается, по-видимому, при двух различных условиях: во-первых, вследствие соревнования, это, собственно, и есть более чистый тип; во-вторых, вследствие постоянных похвал и восхищения достоинствами ребенка. ...Последствия будут различны, смотря по тому, при каком из этих условий ребенок вырос.

В одной и той же семье иногда встречаются дети совершенно разных типов; это легко выяснить себе при объективном наблюдении. Одного ребенка мать ласкает, постоянно предупреждает все его желания и требования и не может наглядеться на него; другого ребенка она оставляет почти без внимания, не преследуя его, но и не заботясь особенно о его благосостоянии и только удовлетворяя главные его требования; наконец, в третьем ребенке мать видит только одни дурные качества; она его не только оставляет без внимания, но даже либо удаляет по возможности от себя, либо заставляет развлекать и исполнять желания своего любимца и применяет к нему различные меры, часто даже совершенно произвольно и несправедливо. При таких условиях могут явиться три типа, резко отличающиеся друг от друга. Первый ребенок может быть честолюбивого типа или мягко-забитого типа, второй ребенок будет честолюбивого типа в том случае, если его

не стесняют, не преследуют, но только меньше обращают на него внимания, причем превозносят или восхваляют и поощряют наградами умственные и физические качества первого; третий же явится ребенком злостно-забитого типа. Что же касается этого первого, то если ему предоставляют некоторую свободу и не предупреждают всякое его движение, всякое желание, а только восхищаются его способностями, умственными и физическими его качествами, из него разовьется честолюбивый тип, только несколько отличающийся от второго. Этот ребенок будет честолюбивым вследствие постоянных восхищений и восхвалений, а второй — вследствие соревнования. Различие между ними состоит в том, что первый из них хотя по виду мягче и добрее, но зато более избалован и менее стоек, между тем как второй будет расчетливым и холодным ребенком, вместе с тем настойчивым и постоянным, жадно и внимательно следящим за действиями и успехами своих соперников и товарищей.

В семье первый тип является ее «кумиром» или «божком»; на нем сосредоточено все внимание, им восторгаются, его превозносят, выражаясь картинно, носят на руках и видят в нем будущего гения. Что же касается ребенка, развивающегося под влиянием соревнования, то о нем обыкновенно говорят, что он умник и не пропадет, что о нем нечего хлопотать, он сам себе продолжит дорогу, или мать гордится и хвастает им; но все же на него не молятся и не восторгаются им. Такой вид может развиваться в семье и без присутствия другого ребенка, если им рано начали заниматься, за всякий успех хвалили, щедро награждали и ставили в пример другим детям, но ограничивались одним внешним признанием. Точно так же и ребенок первого вида этого типа может быть единственным в семье, где страстная увлекающаяся или просто бестолковая мать или родители восхваляют и восторгаются своим ребенком. Особенно чистым и резким является честолюбивый тип, когда ребенок развивается при соревновании и борьбе с неблагоприятными условиями жизни, с бедностью и лишениями, не забивающими, однако, в нем энергии к занятиям, когда является желание при помощи настойчивой работы выйти из своей среды, добиться отличия от других, а впоследствии земных благ и почестей.

Условия для развития честолюбивого типа могут быть различны, но нетрудно заметить в них и общие черты — это постоянное постороннее возбуждение ребенка к занятиям либо соревнованием, либо словесным или материальным поощрением его. Как в том, так и в другом случае возбуждают у ребенка чувствования, которые и подстрекают его к занятиям; это главная характерная черта, замечаемая при развитии честолюбивого типа. <...> Чрезмерное количество приобретаемых знаний не позволяет ему спокойно остановиться над ними и по возможности обсудить и обдумать их; он старается главным образом усвоить все памятью, чтобы лучше и тверже владеть тем, что доставляет ему похвалу и

NB Довольно часто приходится наблюдать, как ребенок, проявляя свою успешность в различных соревнованиях, предметных олимпиадах, получая призы и подарки на различных конкурсах, позже в жизни оказывается довольно бездейственным и непродуктивным. Вот тут важно задуматься — мы работаем для внешнего успеха или на дальнейшую судьбу человека? Что важнее — знать или думать, помнить о чем-то или суметь применить знание на практике? Мне кажется, что прежде чем приступить к учительству, важно для себя ответить на эти вопросы...

ясь запомнить всякое слово, все ими сказанное. Он не приучается применять на деле усвоенное памятью и поэтому только имитирует внешние приемы, речь, выражение лица, все то, что замечает у лиц, признаваемых им авторитетными. Важность и внешняя недоступность родителя или учителя очень скоро усваиваются им и выражаются даже в более резких формах.

К крайнему сожалению, до настоящего времени существует только история педагогики, а нет научно обоснованной педагогики. До сих пор нет даже эмпирической педагогики, которая указывала бы на влияние всех приемов, применяемых школой.

NB Сейчас уже можно сказать, что педагогика довольно много и подробно писала о неоднозначности принципа работы в школе по алгоритму поощрения и наказания. Но вопрос для практики продолжает оставаться весьма большим. Всю систему трудно перестроить. Как только начинаешь работать без отметок, сразу возникает огромное количество вопросов со стороны коллег и родителей, а зачастую оказываются растерянны-

удивление других. Успех, отличие, подарки возбуждают его и вызывают у него чувствования, подстрекающие его к дальнейшей деятельности. Вскоре он старается не только показать при каждом случае свои знания, но также и то, что они даются ему легко и что он все усваивает без труда. Поэтому он старается усердно заучивать то, что ему нужно, наедине, а при других казаться бездействующим, но знающим. Убедившись в своих успехах и превосходстве над другими, он при случае охотно начинает их поучать и относиться к ним поощрительно, вскоре даже и высокомерно. Заучивание развивает в ребенке память; он не останавливается над усвоенным, не переваривает его и не рассуждает над ним. С напряженным вниманием он следит за всяким поучением и объяснением учителя и воспитателя, стараясь запомнить всякое слово, все ими сказанное. Он не приучается применять на деле усвоенное памятью и поэтому только имитирует внешние приемы, речь, выражение лица, все то, что замечает у лиц, признаваемых им авторитетными. Важность и внешняя недоступность родителя или учителя очень скоро усваиваются им и выражаются даже в более резких формах. Педагогика до настоящего времени слишком мало выяснила значение поощрений и наказаний в школе. <...> Как с физиологической, так и в особенности с психологической точки зрения никаких поощрений и никаких наказаний в школе и допустить нельзя, они не согласуются с главными задачами школы. Хвалебное слово, отметки, подарки и вообще всякие отличия приучают ребенка действовать только с личной, эгоистической целью, между тем как задача школы как раз противоположна: она должна при посредстве возможно большего развития отвлеченного мы-

ми и дети. Начинаешь объяснять вред поощрений и наказаний как в целом для хода педагогической деятельности, для взаимоотношений между учителем и учеником, так и, что главное, для самого ученика. Порой соглашаются, внешне принимают идею, но смотришь — отметки заменены очками, внешнее наказание сменяется моральным, что еще хуже...

Чаще всего отметки, которые выставляют учителя, говорят больше о них самих, нежели об успешности ученика, поскольку являются отражением отношения учителя либо к своему предмету, либо к конкретным ученикам. Стремление получить хорошую оценку и избежать плохой становится ведущей целью для ученика, подменяя действительное значение саморазвития.

Непростой вопрос. Понять и адекватно ответить на него можно... Но как осуществить это на практике?

дарков и наград. Развиваясь при таких условиях апатия вызывает у молодого человека погоню за переменной впечатлений; кондитерская оказывается преддверием к винному погребку и кутежам точно так же, как отметки и поощрения развивают стремление к различным видам спорта, карточной игре и т.д. Человека заедает нестерпимая скука, он готов насладиться всякой травлей и грубым чувственным развлечением, чтобы только заглушить угнетающее его чувство. У него нет внутренней жизни, он не возбуждается мыслью и не занят умственным своим совершенствованием. Молодого человека укоряют за его грубый и развращенный нрав, совершенно упуская из виду причины, содействовавшие его развитию, забывают, что только условия его семейной и школьной жизни могли способствовать развитию тех типичных явлений, которые у него наблюдаются,

иления развивать стремление приблизиться к идеалу человека. <...> Обыкновенно приучают ребенка к искусственному прибавочному раздражению с самого появления его на свет и этим содействуют понижению его впечатлительности и препятствуют нормальному ходу его развития. Младенца носят на руках, его качают, усыпляют различными однообразными напевами, его целуют, подделываются под произносимые им звуки — все это оказывается искусственными раздражителями. Позже его кормят сахаристыми, пряными веществами, нередко дают ребенку даже пиво, вино и различные возбуждающие напитки; украшают его роскошной одеждой, водят по театрам и различным публичным зрелищам и собраниям, даже устраивают особенные детские балы, для которых безумно украшают детей и этим приучают их к роскоши и соревнованию. Когда после всего этого начинается учение, ребенок оказывается вялым, апатичным, ленивым; на него жалуются за безучастность его к занятиям, между тем как все сделано, чтобы именно понизить его жизнедеятельность, чтобы сделать его апатичным и вялым. Чтобы возбудить его к учению, опять прибегают к искусственным возбудителям в виде похвалы, отметок, под-

В Бесцельное заучивание, любая репродуктивная деятельность, которая мотивирована только внешними стимулами, — огромный вред для развития не только ребенка, но и взрослого человека.

что ими убита идейная жизнь и развиты одни животные проявления.

Рассуждающая умная мать или разумный учитель не будут поощрять зазубривания ребенка, не будут возбуждать его к деятельности и занятиям подарками, отличиями и тому подобными искусственными мерами; если ребенок имеет дело не с такими лица-

ми, а видит вокруг себя людей, усвоивших себе неестественно гордую внешность и надутую чванливость, ему по необходимости приходится имитировать этих знающих, но не всегда понимающих лиц. Интеллигентная часть общества, как, например, профессор, учителя, артисты, художники, ученые, техники и т.д., дает обильный контингент представителей этого типа; они обыкновенно своими «знаниями» и проложили себе путь; они развили своими усидчивыми специальными занятиями свою память и вместе с этим усвоили себе также определенный внешний вид и осанку. Такой человек ходит, смотрит и говорит не как простой смертный, а всеми внешними проявлениями всегда старается показать свою важность и превосходство над окружающими.<...>

У нас стоит лишь проследить за офицером, только что произведенным, за молодым ученым, получившим звание профессора, или за человеком, повышенным в чине, чтобы заметить, как он первое время пыжится и усиленно старается придать себе определенную осанку, пока не примет надлежащего вида и внешности, свойственной известному типу, не усвоит манеры, соответствующей его новому положению. Здесь вполне применимо то общее основание, которое имеет значение при мимике лица и вообще при всех внешних проявлениях человека и которое состоит в том, что *всякое впечатление или раздражение непременно переходит либо в непосредственное мышечное сокращение, либо в умственную работу*, и потому чем менее человек умственно образован, чем менее у него внутренних душевных проявлений, тем более у него внешних проявлений и украшений.

То, что наблюдается и что всегда можно проследить над взрослыми, встречается и у детей, которые с них именно и берут пример. Только при постепенном и последовательном возбуждении умственной деятельности прокладываются пути к центрам, связанным с этой деятельностью, и вырабатывается таким образом способность рассуждения; тогда только получается возможность, как говорится, переваривать впечатления, чувствования и мысли, и подражательная деятельность заменяется самостоятельной, творческой, представляющей уже результат деятельности разума. Только рассуждая, разбирая или анализируя появившееся чувствование превосходства, можно убедиться в субъективности и обманчивости этого чувствования, ослабить его напряженность и не поддаться его влиянию, напротив, даже заметить все

несоответствие между деятельностью и отличиями, которые за ней следуют. Можно убедиться, что чем большую умственную работу вызывают все влияющие на человека впечатления и появляющиеся у него чувствования, тем меньше он будет подражать непосредственно окружающим и тем, следовательно, самостоятельнее, вернее и справедливее будут его действия; вместе с тем он будет меньше обращать внимания на внешность и отличаться большей простотой. Воспитатель, всего менее знакомый со своим делом, совершенно не понимающий ребенка и руководящийся только простой формулой «бди да жарь», всегда отличается видом мудреца и напускной серьезностью, которая и имитируется ребенком, в особенности если он только внимательно следит

NB *Как часто можно видеть, что взрослый осознает необходимость воспитать в ребенке привычку рассуждать, но на практике оказывается, что такой ребенок сложен и неудобен для системы. Рассуждающий ребенок требует не внешней работы с ним, а глубокой, внутренней, содержательной. Все и всегда готовы ли к этому? А ведь именно сотрудничество с такими детьми и доставляет настоящее удовольствие и приносит наибольшую отдачу в педагогической деятельности.*

и быстро, так сказать, без рассуждения перенимает все действия наставника. Ребенок, привыкший рассуждать, не поддается чувствованиям, которые возбуждаются соревнованием и наградами, если они развиты в нем лишь в такой степени, что он в состоянии еще с ними справиться. Но и в последнем случае они, как это увидим после, вызывают у него отрицательные действия; он прямо-таки отвергает всякое отличие и похвалу, убегает и прячется от них. Следовательно, все внешние приемы, появляющиеся у честолюбивого ребенка, будут непременно имитационные, заученные; замечаемые у него опрятность и аккуратность опять же объясняются либо просто имитацией, либо желанием обратить на себя внимание окружающих, отличаться от

других, а также заслужить признание его достоинств и вознаграждение от старших. Измените условия, в которых находился ребенок честолюбивого типа, относитесь к нему совершенно одинаково, как ко всем другим, не отличайте ничем, не давайте никаких подарков, наград, не восхваляйте его, и он... может сделаться совершенно апатичным, неряшливым и нерадивым учеником. <...> Необходимо помнить, что всякое чувствование, развитое у нас, требует для своего возбуждения все большего и большего раздражения, ибо на основании психофизического закона «*степень раздражения должна расти в геометрической прогрессии, если нужно, чтобы степень ощущения росла в арифметической прогрессии, или ощущение растет пропорционально логарифму раздражения*». То, что сегодня вызвало известное, определенное чувствование, завтра действует уже слабее, поэтому необходимо возвысить раздражение даже для того только, чтобы получить прежний эффект. Это повышение раздражения приятно возбуж-

дает человека, но вместе с тем вызываемое им чувствование способно мало-помалу перейти в страсть и, наконец, так завладеть им, что все его стремления и желания будут сосредоточены над возбуждением и удовлетворением этого чувствования. <...>

Исторические факты указывают на совершенно такое же явление и у целых народов. Когда богатства и роскошь Римской империи стали принимать все больше размеры, народ перестал интересоваться общественными делами; в погоне за наживой различные авантюристы и честолюбцы, желая привлечь на свою сторону возможно большое число голосов, старались влиять на большинство граждан различными приятными развлечениями, возбуждающими и выводящими из того апатичного состояния, в котором они находились. Сначала простые военные игры удовлетворяли зрителей; затем требование все большего и большего эффекта превратило эти игры мало-помалу в настоящую бойню, которая стоила жизни многим людям... Это было перед полным распадением Римской империи. <...>

Уже между восьми- и девятилетними детьми, приводимыми в школу, приходится встречать лица с резко выраженным честолюбивым типом. Нужда, неудачи, борьба с неблагоприятными семейными условиями при пробудившемся соревновании содействуют тому, что чувствование ребенка более сосредоточивается на одном: на желании возвыситься над другими и доказать им свое превосходство; но зато это желание тем интенсивнее, резче и страстнее проявляется. В таком случае развивается холодный, расчетливый, самоуверенный эгоист, жадно следящий за удовлетворением своего чувствования, легко переходящего в страсть и даже в манию величия. При развитии этого типа под влиянием восхвалений, поощрений и при мягком, добром отношении и ребенок является более мягким, с большим участием и вниманием относящимся к окружающим, но все-таки мало-помалу чувствование превосходства завладевает все более ребенком, и он начинает холодно и эгоистично относиться к людям. В первом случае чувствование как будто интенсивнее вследствие резкого контраста с другими проявлениями и вследствие того, что различные препятствия заставляют над ним еще более сосредоточиваться. Является большая уверенность в своей силе, в своем превосходстве и даже величии.

Впоследствии могут явиться еще и другие чувствования, которые завладевают молодым человеком настолько, что он, не будучи в состоянии противостоять им, страстно предается им всем своим существом; так, например, у него может появиться: половое возбуждение, переходящее или в порок, или в половые излишества; употребление наркотических веществ в виде курения или питья; усиленное количественное или качественное удовлетворение чувства голода и т.д. Все эти чувствования, доведенные до страсти, лишают человека возможности сознательно относиться к своей деятельности, делают его слепым и глухим ко всем остальным

жизненным интересам, кроме велений своих чувствований, которые владеют им, как деспот своим рабом. Из наблюдений над отправлениями нервной системы известен факт, что если вследствие раздражения периферического конца какой-либо ветви нервного ствола появятся болевые ощущения, то они заглушаются при более сильном раздражении конца другой ветви того же ствола. Так, например, боль зубов нижней челюсти может в известных случаях совершенно не чувствоваться, если раздражать кожу височной области больной стороны. Усиленное раздражение одного проводника как будто понижает проводимость по всем остальным проводникам того же ствола. При этом, однако ж, оказывается, что если сегодня боли исчезли вследствие раздражения в другом месте горчичником, то завтра для достижения той же цели придется употребить более сильное средство, и мало-помалу, таким образом, можно дойти до каленого железа. Совершенно те же явления можно заметить и применить только что сказанное к чувствованиям. Все они очень важны при воспитании, поэтому к выяснению их нужно относиться по возможности объективнее. К ним придется еще часто возвращаться, и можно будет доказать, что здесь часто

В *Требование выучить, а не понять пагубно как для ребенка, так, в конечном счете, и для учителя. Ни один человек не может знать все, но он может о многом подумать. Жизнь в системе «получил знания — передал товарищу» обедняет, поскольку знание не расширяется и не обогащается, а порой только сокращается и вообще не развивает способность мыслить. Не случайно, что в последнее время в педагогике идет интенсивный поиск форм организации продуктивного, а не репродуктивного построения образования. Когда ребенок вместе с педагогом оказываются в ситуации совместного поиска, творчества, содействия, шаблонность уходит, появляется создание нового, и в первую очередь — внутреннего мира как ученика, так и учителя.*

впадают в большую ошибку, смешивая «чувствования» с «впечатлительностью», или способностью чутко субъективно воспринимать все влияющие на человека раздражения как в качественном, так и в количественном отношении, и развивают одно — пагубное — за счет другого, в высшей степени ценного качества человека.

Выше было уже сказано, что старательным и настойчивым заучиванием ребенок набирает себе знания, запасом которых он и старается отличиться перед всеми товарищами. Быстрым, жадным схватыванием и усвоением знаний упражняется память и развивается главным образом деятельность рассудка, и это тем более, чем более быстрые и безостановочные ответы или решения различных задач требуются от воспитанника. Запоминая известные представления и мысли, ребенок передает их опять в таком же виде, как получил их сам. Производимые им действия или движения будут, следовательно, также только точным воспроизведением этих представлений. Представления, полученные путем настойчивых и повторных усиленных

возбуждений, порождают в сознании человека образы и мысли, которые или удерживаются памятью, или же проявляются в виде желания или хотения. Во всех этих случаях наблюдаются исключительно одни рассудочные акты. Вызываемые ими чувствования могут быть приятные (удовольствие) или неприятные (страдание); поэтому привычка руководствоваться при своих действиях чувствованиями заставляет человека судить о получаемых впечатлениях, приятны или неприятны они для него, и соответственно с этим поступать. «Мы хотим», «нам нравится» — если приятно, и наоборот. В таком случае при помощи этого критерия ребенок такого типа различает даже добро и зло: приятно, нравится — добро, неприятно, не нравится — зло. Все только что сказанное вполне подтверждается при изучении честолюбивого типа, в особенности при появлении такого ребенка в школе; иногда, впрочем, подобные резкие типы наблюдаются и по выходе из школы. Все у них заучено, ничего не проверено и не усвоено, и поэтому они не могут применять приобретенные знания иначе, как только шаблонно, по известному способу. Ребенок твердо заучивает различные стихи, басни, поучения, правила, названия и числа; он приучается усваивать все памятью, чтобы затем при случае быстро и отчетливо все вылить наружу.

Значение привычек, приобретенных в раннем возрасте, громадно, отделаться от них впоследствии очень трудно, а иногда и не под силу взрослому. Обычными в наше время настойчивыми упражнениями развивается всего более память, ею воспринимаются самые сложные формулы, целые речи, нравственные правила и философские учения. Как часто предполагают, что ребенку привили эстетические чувствования, если он декламирует стихи, причем интонирует по масштабу и подходящими внешними приемами усиливает впечатление. В большей части случаев все это подмечено и заучено без всякого представления выражаемых здесь образов, без всякого понимания идеи произведения, без всякого выяснения причинной связи описываемых явлений.
<...>

Способность мышления достигается не чтением метафизических книг, а размышлением и рассуждением над усваиваемым знанием, что даже и у ученых не всегда бывает. Человек, жадно и настойчиво усваивающий большие знания и даже отличающийся красноречивым изложением их, нередко отличается малым пониманием усвоенного и неумением применять собранную им ученую кладь. Ученый спор такого человека чрезвычайно характерен: он никогда не опровергает мнения противника логическим анализом и синтезом высказанной мысли, а всегда словами различных авторитетов и поражает всегда и всех избытком цитат и приведением чужих мнений. Если у него какие-либо идеи действительно проявляются, то они у него также заученные, чужие, свои же принципы и идеалы у него не выработаны. В действиях своих он нередко руководствуется правилом, что цель оп-

равдывает средства, в особенности когда они способствуют удовлетворению преобладающего у него чувствования. Такие лица бывают хорошими компиляторами, очень искусно реферируют чужие работы, но ни самостоятельной критики, ни отвлеченных понятий, ни цельности, ни связи в научных и этических взглядах у них нет... Такие лица, собственно, компрометируют науку, заставляя предполагать, что теория трудно согласуется с практикой и не может служить основанием последней.

Постоянное зазубривание уроков и желание отличиться перед другими приводят только к развитию обширной памяти. Часто приходится теперь встречать молодых людей, окончивших общее свое образование, с замечательно развитой памятью: они все знают, обо всем говорят с большой уверенностью и апломбом; нет вопроса, которого они не решили бы без всякого затруднения, и все по слышанному и заученным фразам. К какому-либо делу или фактической проверке они совершенно не подготовлены и не в состоянии исполнить самого простого, обыденного дела; самостоятельного анализа и критики у них нет, и всегда они все разрешают заученными фразами, часто с поразительной уверенностью и даже нахальством. Вследствие того что они все воспринимают памятью и легко ею же и усваивают полученное, они не видят затруднений ни в чем и полагают, что все можно решить и сделать; поэтому на словах они за все берутся и на все решаются. Нравственные их качества очень мало развиты: они все готовы защищать и все находят возможным; чувствуя себя оскорбленными, обиженными, они обыкновенно предпочитают защищаться кулаком и пощечиной. Умственные занятия и удовольствия для них не существуют; поэтому они стремятся только к чувственным развлечениям и забавам. Отвлеченное мышление у них совершенно не развито, и к самостоятельной умственной деятельности они не подготовлены и даже поразительно умственно ограничены. Творческих проявлений у них совершенно не замечается. Отсутствие всего святого и идеального, узкий эгоизм, бесхарактерность, нахальство, грубость, разгул и детская беспомощность при всяком новом деле, требующем проверки и видоизменения привычных действий, — это главные и характерные их проявления. В школе они привыкли только все выучивать наизусть и не подготовились вовсе к какому-либо другому, более сложному умственному и физическому труду. Гармония деятельности их организма настолько нарушена, что развились только одни животные потребности; нет и не видно в них человека. У лиц честолюбивого типа обыкновенно даже находят много отвлеченной мысли и изящество в их действиях и проявлениях, но все эти явления только кажущиеся. Сильно развитая память, которую они, главным образом, упражняли, содействовала тому, что они легко усвоили внешние формы отвлеченной мысли, умные слова и изящные действия других, но все же это не результат их собственного размышления и умения самостоя-

тельно проявляться. Отвлеченное мышление человека складывается только из ясных представлений, которые непременно требуют последовательного логического рассуждения и возможно разнообразной проверки воспринимаемого. Набранные знания, как бы они ни были обширны, все же не складываются в общие положения и понятия без строгого их обсуждения и всесторонней проверки. Как часто приходится наблюдать все это у молодых людей, постоянно отличавшихся в школе своими успехами и исполнителем; они всегда считались первыми и с высшими наградами оканчивали заведения, где они должны были получить свое общее образование. <...>

Во всех своих развлечениях, шутках они отличаются большой грубостью и цинизмом; они совершенно не в состоянии применять набранные ими знания и не выказывают никаких интересов к каким-либо идейным проявлениям; они как будто желают вознаграждать себя за свою торопливую и однообразную работу и поэтому умственно совершенно бездействуют и возможно широким разгулом разгоняют нападающую на них хандру и скуку. Однообразная умственная работа не содействовала общему их образованию.

Руководствуясь чувством своего превосходства или даже величия, лицо, принадлежащее к честолюбивому типу, страстно преследует свои цели, расчетливо, эгоистично, как будто все существует для него и для его прославления. Справедливость его формальная и вытекает из его чисто внешнего отношения к правде. Страстный, он не останавливается перед средствами для достижения своей цели и при неудаче легко решается на крайние меры.

Человек честолюбивого типа обыкновенно сам влюблен в себя, он находит себя красивым, очень занят собой и постоянно охотно беседует о своих выдающихся качествах и способностях. Он непременно считает себя первым в коллегии, к которой он принадлежит, и постоянно поражает цитатами и необыкновенной деятельностью своей памяти. Очень охотно он передает рассказы, взятые из книги, причем действительно в состоянии передать малейшие подробности тех событий, о которых говорит. Вообще он всегда первенствует памятью, но зато у него мало своих мыслей, он не в состоянии творчески проявляться, так как вооб-

NB *Как важно понимать, что успешное развитие личности ребенка может протекать только в тех средах, которые сами развиваются. Учитель, который не творит, вряд ли сможет привить творчество своему ученику. Мысль стара как мир, но всегда актуальна.*

ще отвлеченное мышление и идейность у него очень мало развиты. Он живет, блещит и поражает чужими мыслями и чужими словами, которые хорошо усвоил громадной своей памятью, собственного же творчества нет.

При сопоставлении всех вышеописанных проявлений честолюбивого типа с приведенными причинами выяснилась, насколько было возможно, существующая между ними связь. Ес-

ли, может быть, были упущены из виду некоторые явления, то они составляют только необходимые последствия главных и основных причин. Понятно, что здесь приходилось останавливаться только на разборе характеристических явлений данного типа и что в каждом отдельном случае можно встретить индивидуальные отклонения, смотря по условиям, при которых ребенок рос, в особенности в первые годы его жизни. <...>

ДОБРОДУШНЫЙ ТИП

Третий основной тип также бывает уже очень резко выражен при появлении ребенка в школе. Ребенок добродушного типа является здесь тихим, спокойным, внимательно следящим за всеми окружающими его явлениями. Всматриваясь в новую для него среду, он иногда даже расставит ноги, как бы для лучшей опоры, и раскроет рот либо развалится на стол, все в созерцании окружающего. Он не обращает на свою внешность никакого внимания, даже в отношении чистоты, опрятности и целостности своей одежды. Сначала он вообще мало подвижен; внешней приветливости и ласковых отношений, а также стремления чем-либо угодить, отличиться или привлечь на себя внимание своего наставника у него нет. Напротив того, он скорее навлечет на себя неудовольствие своим простым, прямым и даже иногда неловким обращением. Он не выскакивает вперед, а, напротив, обыкновенно остается в стороне и молча следит за действиями других.

Вскоре он сблизится со своими товарищами, и раньше всего с теми, которые вследствие суровости своего нрава, непривлекательной внешности или бедности не пользуются вниманием своих товарищей и даже преподавателей. К ним он обращается не с ласками или внешними проявлениями нежности, а только с вниманием и участием, привлекая их к общению с другими. При разговоре он прямо и откровенно смотрит в глаза, не стесняясь и не сбиваясь в своей речи. Когда он побольше познакомится и сблизится со своим наставником, то оказывается очень разговорчивым ребенком, который охотно расспрашивает и рассуждает об окружающих явлениях, а в особенности о нравственных отношениях людей между собой, как будто постоянно проверяя уже существующее у него в этом отношении мнение. У ребенка добродушного типа при появлении его в школе часто наблюдается очень искренняя вера и религиозность, доходящая иногда до экстаза.

В классе он сначала даже невнимателен к объяснениям и словам преподавателя; на него действует слишком много новых впечатлений, с которыми он еще должен познакомиться. Мало-помалу он начинает следить за объяснениями учителя с большим вниманием, если только они по слогу и содержанию соответствуют уровню его понимания и удовлетворяют потребность его к размышлению; в последнем случае интерес к занятиям

растет в нем больше и больше по мере постепенного и последовательного увеличения требуемой для них умственной работы. При обращении преподавателя к классу с вопросом, требующим не повторения сказанных слов и не припоминания вычитанного из книги, а применения каких-либо правил или формул или же выяснения и разбора тех или других положений, он часто вернее и полнее других в состоянии дать требуемое решение; но обыкновенно он либо выскажет его потихоньку своему соседу (который, если лицемер, даже воспользуется этим без всякого протеста со стороны автора), либо неловко, без всякой внешней обработки выскажет его преподавателю, и то неуверенно и как бы с сомнением. Он не отличается сильно развитой памятью, но усвоенные им знания он в состоянии применить на деле, ибо всегда размышляет о тех фактах, с которыми знакомится. Он так привык задумываться над отдельными явлениями, что никогда не отвечает вдруг, а всегда раньше всего присмотрится, поразберет вопрос и тогда уже скажет. При объяснении какого-либо нового для него явления он даже скорее будет отрицать, чем соглашаться с данным объяснением, и всеми мерами будет стараться или выяснить несостоятельность его, или приискать еще и другое объяснение. Вообще он не скоро и не легко сдается на чужие мнения и спорить большой охотник, совсем, конечно, не из желания противоречить: напротив, он

NB *На практике довольно часто можно встретить такого ребенка. Но насколько взаимодействие с ним окажется продуктивным как для него самого, так и для учителя и для класса в целом, зависит во многом от педагога. Мудрый, рассуждающий и уверенно-самокритичный педагог использует возможность спора с таким ребенком. Через этот спор они будут совместно продвигаться к истине. Но тут важно, чтобы спор был на равных. Учитель, не уверенный в своих силах, в своей компетенции, невзлюбит такого ученика, чем сделает для себя еще хуже, а у ученика отобьет всякий интерес как к предмету, так и к учителю лично.*

руководится только потребностью рассмотреть вопрос со всех сторон и по возможности прийти к истинному решению. Он постоянно критически относится как к объяснениям преподавателя, так и ко всем его действиям, охотно отыскивая в них смешные стороны и представляя их своим товарищам. Этот смех отличается, однако, большим добродушием, если учитель сколько-нибудь умеет внушить интерес к занятиям; ни одной злобной нотки не слышно в этих дружных взрывах хохота среди товарищей, в центре которых вы видите виновника веселья. Если же преподаватель или наставник вследствие своей бестактности или неумения вести дело нелюбим учениками, тогда добродушный ребенок совсем перестает следить за предметами занятий, а все свое внимание во время класса отдает наблюдению за промахами и недостатками учителя и вне класса жестоко осмеивает его, причем в этом смехе меньше

добродушия, в нем можно заметить даже оттенок иронии, но всегда справедливой, всегда соответствующей истинным качествам преподавателя. Провинившись в чем-либо, он всегда искренно сознается и ни в каком случае не допустит, чтобы за его погрешности или проступки пострадал кто-либо из его товарищей. Он даже способен представить свою погрешность с более невыгодной стороны, чем это есть на самом деле. Обвиненный несправедливо, он скорее промолчит, но товарища ни в каком случае не выдаст; во-первых, потому, что он, как увидим ниже, всегдашний противник преследования, а во-вторых, потому, что в силу обычных школьных условий воспитанники почти всегда стоят в неприязненных отношениях к надзирающим за ними. Спрошенный, он откровенно ответит, что он не виноват, а если знает истинного виновника, то только заявит, что на него не укажет. В этом отношении он тверд и последователен и поэтому всегда любим своими товарищами. В случае обвинения невинного или преследования слабого он является всегда горячим его защитником и этим часто навлекает на себя негодование и неудовольствие своих наставников. Всякая несправедливость вообще может его возмутить до такой степени, что он в состоянии мгновенно вспылить и дойти до самых крайних выходов, причем в самом ярком свете выставит всю невзрачность и несправедливость поступка. Он никак не уживается с ложью и насилием, в какой бы форме они ни проявлялись, и, заметив хотя бы следы их, он укажет на них или, если они относятся только лично к нему, отстранится, уйдет от них. Враг лицемеров, он, однако, не преследует их систематически, а только разоблачает и сторонится их. На настойчивое и последовательное преследование других он не способен. Лично из-за себя он никогда никого не преследует, если бы даже ему причинили много неприятностей и страданий; он только отстраняется от лиц, причинивших ему такое зло.

Обыкновенно очень добрый и любящий ребенок, он всегда сильно привязан к матери, к няне и вообще к тем лицам, с которыми он вырос, и даже к месту, где он провел свое детство. Он относится искренно, откровенно и просто, без внешней нежности ко всем, с кем ему приходится встречаться; никогда не думая о том, чтобы показаться лучше, он скорее выставит себя с невыгодной стороны; это вовсе не противоречит его искренности и происходит от его неуверенности в своих силах. У него нет ни тени жадности, не говоря уже о желании присвоить себе или воспользоваться чужим добром; он никогда не ищет никакой льготы и выгоды, напротив, всегда готов всем поделиться и даже отдает лучшую и большую часть, забывая себя и свои нужды. Он всегда готов оказать посильную помощь и участие всем окружающим, и в особенности нуждающимся, без всякой задней мысли или расчета; поступает он так исключительно вследствие своей впечатлительности и отзывчивости при виде страданий и лише-

NB *Насколько порой показательными оказываются такие проявления человека, как отношение к другим, особенно к тем, кто слабее или ниже тебя, отношение к окружающему миру и наблюдательность... Но самым ярким, на мой взгляд, оказывается то, что и как будет делать человек, когда никто и ничто не задает ему этого.*

ний других людей. Он хорошо и мягко относится к низшим и прислуживающим, всегда уважая в них человека, равного себе; поэтому он всегда любим окружающими, которые часто остаются преданными, привязанными к нему в продолжение всей жизни. Оставаясь наедине, он не бездействует и не скучает, а всегда найдет себе дело и занятие. Он охотно следит за растениями и животными, вообще за окружающим его миром и отличается при этом большой наблюдательностью, все замечаемые им при этом явления слу-

жат ему богатым материалом для размышления. С особенным удовольствием он делится своими впечатлениями с близким и горячо любимым им человеком, добиваясь у него выяснения возникающих недоразумений или сомнений. Он хорошо знает, чем может огорчить или сделать неприятное этому лицу, и потому старается избегать таких действий. Достаточно ему убедиться в том, что его поступку не будут сочувствовать, и знать основания этого несочувствия, чтобы вызвать у него сознание, что он неправильно или нехорошо поступил. Эта черта особенно характерна и всегда существует у ребенка добродушного типа. Не лаской, не прислуживанием он желает исправить свою вину, а полным признанием, причем причину своего поступка он непременно находит в себе, а никак не в других. Такой ребенок требует только, чтобы в обращении с ним всегда относились к нему со спокойным рассуждением и выяснением его недостатков и проступков; требовательность, но справедливая, разумная только — возбуждает его энергию.

Если стеснять свободу такого ребенка, преследовать его постоянными регламентациями, напоминаниями, угрозами и наказаниями, заставлять его заучивать уроки и засаживать его за них произвольно, как вздумается, требовать безусловного повиновения «без рассуждений» — словом, если вгонять его в известный шаблон, то он может явиться в виде крайне беспокойного, невыносимого ребенка, который уже будет стоять на переходной ступени к злостно-забитому типу. Он не повинуетсЯ никаким мерам, не поддается никаким наказаниям. <...>

Подарки, награды и отличия на него не действуют; он обыкновенно не придает им ровно никакого значения точно так же, как и другим материальным выгодам и благам; поэтому он, понятно, и не стремится к приобретению их в каком бы то ни было виде. Вообще вся внешность его совсем не пользуется его вниманием. Отзывчивость к нуждам других заставляет его часто давать им больше, чем это допускают его средства. Существующее у него имущество вообще у него не держится, оно как-то ис-

чезает, отчасти вследствие недостаточной к нему внимательности, а отчасти вследствие всегдашней готовности при всяком случае поделиться им со всеми окружающими. Это качество при дальнейшем развитии типа как будто даже растет, вместе с этим такие дети впоследствии становятся неподкупными и объективно справедливыми.

Откровенный, искренний и правдивый нрав добродушного ребенка резко выказывается в школьных играх и во всех отношениях к товарищам. Этот тип приходилось наблюдать как у детей, так и у молодых людей, и даже представлялась возможность проследить характерные проявления его почти в чистых формах у взрослых людей. Это — лица, не знающие личных выгод и интересов; вместе с тем они никогда не бывают слепым орудием в руках других или их слугами; они служат только выработанным ими же самими принципам и идеям, за которые твердо стоят и часто страдают.

Недостаток настойчивости в действиях, мягкость и уступчивость нрава, а иногда просто неподвижность и даже лень делают возможным, что лица такого типа часто недостаточно противодействуют злу; но, впрочем, это замечалось преимущественно у взрослых, и в том только случае, если при этом страдают одни личные их интересы; в противном случае, раз убедившись во вреде, приносимом другому лицу или обществу, они сбрасывают с себя свою лень и являются энергичными и сильными борцами за правду. Во всяком случае лень их более физическая, чем умственная; умственная их деятельность при известных условиях может выразиться преобладанием фантазии, постройкой всевозможных несбыточных проектов и воздушных замков; но все же мысль будет постоянно работать. До бездействия, до этой праздной жизни в области фантазии человека добродушного типа чаще всего доводят его прямота и честность, не позволяющие ему уживаться с ложью, нахальством, насилием и с той деловитостью, единственной целью которой, как будто в силу круговой поруки, стало «урвать кусок», а также с однообразной или механической деятельностью. Он не в состоянии мириться с ними, он оставляет тогда свою деятельность, хотя бы личное его положение было одним из выгодных, и легко делается «лишним человеком», который без материальных средств строит планы, проекты и утоляет расхоронившуюся фантазию употреблением наркотических средств.

В добродушном типе всего ярче видны истинные человеческие проявления и качества; побольше энергии и настойчивости в борьбе с препятствиями — вот все, что должна дать школа такому ребенку, содействуя, конечно, в то же время постепенному совершенствованию его качеств. <...>

Условия, при которых развивается подобный тип, насколько возможно было проследить их, следующие: тихая, спокойная, в особенности деревенская жизнь с самого рождения на свет; лю-

бящая, добрая мать или другое близкое ребенку лицо, отсутствие всякой похвалы и внешности, действующей на чувствования, а также отсутствие всяких мер наказания или преследования ребенка.

NB *В жизни нам постоянно приходится выстраивать нормативы, ограничения, задавать правила, которые позже приходится отслеживать на предмет их выполнения и соблюдения. И что удивительно, они начинают приниматься и выполняться намного лучше, когда объяснишь, зачем и кому они нужны. Навязанные, неосознанно принятые требования, нормативы существуют только до той поры, пока существуют внешние «смотрители», но как только они отвернутся... Вот тут и стоит подумывать, что лучше — потратить один раз время и усилия, объяснив причину предъявляемых правил, или постоянно контролировать — «как бы чего не вышло»?*

Ребенок, напротив того, пользуется полной свободой; ко всем его нуждам и требованиям относятся со вниманием и удовлетворяют их, насколько это возможно и насколько позволяют обстоятельства; в противном случае всегда выясняют ему причину отказа. Ребенок никогда не подвергается никаким произвольным действиям или насилию; он всегда знает причину тех требований, которые ему ставят. Все это делается не по искусственному шаблону, а вследствие добрых и простых отношений к ребенку, только потому, что живут жизнью ребенка и из участия к нему стремятся выяснять все причины своих действий. Необходимые для этого в окружающих его сдержанность и привычка останавливаться над явлениями и обсуждать их содействуют также спокойному выяснению появляющихся у ребенка вопросов и сомнений. Ему ничего не навязывают, не втолковывают, не вбивают, а только возможно просто выясняют и отвечают на его же вопросы, а в случае незнания или неумения

объяснить прямо сознаются в этом, не отделиваясь от ребенка непонятными для него фразами и не прогоняя его без всякого рассуждения.

Приходилось видеть, что при беспечной матери умная, простая и добрая няня воспитывала добродушного ребенка. Она постоянно следила за каждым поступком ребенка и всегда замечала ему то, что казалось ей дурным, выясняя, почему и в чем она видит нехорошее. Слова старухи и впоследствии имели большое влияние на молодого человека. <...>

К числу необходимых условий при воспитании ребенка добродушного типа должно быть отнесено отсутствие всяких искусственных мер, служащих для развлечения ребенка, как, например, торжественные обеды, пиршества, балы, театры и т.п. Игры и занятия он сам себе отыщет, доставляйте только ему все необходимое для них. В случае его собственных заявлений ему помогают при его занятиях и устройстве его развлечений. Занятия постепенно усложняются соответственно требованиям и понятиям ребенка, но никогда его не забрасывают непосильным трудом и

В Да, яркое противопоставление. Но, к сожалению, до сих пор во многих случаях справедливо. Избежать этого директивно невозможно. Тут каждый может работать только над собой, чтобы можно было сказать: «Да, в этой школе отношения не хуже, чем в хорошей семье...»

ным образом, развитию ребенка добродушного типа.

Постараемся теперь рассмотреть ту связь, какая существует между замечаемыми явлениями и приведенными причинами, действующими на развитие добродушного типа. Главные характеристические явления этого типа составляют: наблюдательность, привычка размышлять над явлениями окружающей среды, чтобы выяснить по возможности их причинную связь, их значение, их внутренний смысл; мягкость, правдивость, прямота и простота в действиях и отношениях к окружающим. Он всегда защищает слабых и подвергающихся несправедливости, очень строго относится к своим обязанностям, но легко отступает от дела, если оно касается только лично его и при этом для него не интересно.

Раньше уже говорилось, что сильные и быстро сменяющиеся внешние влияния должны вызывать рефлекторные явления. Далее упоминалось, что более медленные, но упорно, настойчиво действующие влияния будут способствовать развитию памяти и вызывать имитационные действия. Внешние влияния и здесь действуют быстро, но все же медленнее, чем в первом случае, так что остается время для разъединения отдельных представлений и субъективного восприятия их.

В Этим можно апеллировать к мнению, что жизнь ускоряется, информации требуется больше, давайте увеличим количество... часов, предметов, да мало ли еще чего. А увеличение количества оказывается пагубным для качества. Продвигаясь не знанием, а пониманием, мы сами становимся богаче, а наше сознание шире и глубже. Важно учить не знанию, а мышлению... Как это актуально для нынешней школы!

не навязывают занятий, не соответствующих степени его развития; до школьного периода ему предоставляют свободный выбор их, причем всегда с участием относятся ко всем его требованиям и заявлениям. Здесь нет еще школьной системы; толковое, простое, правдивое отношение близкого человека, слово и дело которого никогда не расходятся и который всегда готов помочь и указать необходимое, способствует, по-видимому, главным образом, развитию ребенка добродушного типа.

С уменьшением быстроты смены впечатлений, при более постепенном и последовательном их действии, дана большая возможность для субъективного восприятия, результатами которого являются разъединение различных впечатлений по их степени и качеству, сравнение их, что дает мысли и знания, которые, следовательно, разъясняются производимым здесь анализом. Дальнейший психический акт вводит нас в область идей и понятий, в область разума, где действительность происходит на основании сравнения мыслей и знаний и вполне точного определения их существенно-

го сходства и различия. Следовательно, деятельность разума дает понимание знаний, а не простое усвоение их, так как производимым здесь синтезом знания расширяются.

Выше уже говорилось, что здесь же, в области деятельности разума, путем методов индукции и дедукции вырабатываются общие истины или ясно осознанные идеи, строго соответствующие характеру образов, лежащих в их основании. Раз постепенная и последовательная умственная работа довела человека до этого уровня психической жизни, раз он выработал идею правды и дошел до истины, он в состоянии каждому новому явлению отвести его истинное место, отвечающее его существенному значению. Только тогда каждое его действие, каждое намерение составляет применение выводов из общих идей и тех ясно осознанных образов и представлений, которые лежат в их основании. Составляя, таким образом, проявление истины, эти действия прямо, справедливо и выгодно ведут к достижению определенной цели и поэтому называются разумными.

На этом уровне развития действиями и намерениями человека уже не могут руководить минутные выгоды или чувствования: понятия о добре и зле у него уже тверды, определены. Ребенок достигает этого уровня развития в том случае, когда около него есть близкое лицо, к которому он постоянно может обращаться, которое выясняет первые появившиеся у него вопросы, разрешает его сомнения и вместе с ним обсуждает и выясняет непонятные для него явления. Кроме того, ребенок может видеть и удостовериться, что слово и дело близкого для него лица всегда согласуются между собой и соответствуют чаще всего той правде, которую он с ним узнал и выработал. Все это глубоко сроднило и тесно связало ребенка с ним, приучило любить и уважать его, приучило вместе служить идее правды и по ней ценить проявления человека. В нем ребенок может видеть и слабости, которые встречает у себя и у других; искреннее, простое обсуждение этих слабостей показывает ему во всей полноте их причины, которые в связи с остальными свойствами человека должны были вызвать именно эти, а не иные слабости, это заставляет его осторожно относиться к слабостям других, не делать поспешных и, может быть, ложных заключений, ждать возможности полного анализа данного поступка или действия лица и все-таки стараться избегать ошибок в собственных своих действиях или, иначе говоря, стараться устранить условия их развития.

Эти основания могут выяснить всю связь, существующую между приведенными выше причинами и проявлениями добродушного типа. Наблюдательность ребенка добродушного типа объясняется его впечатлительностью, которая не была понижена и ослаблена никакими резкими действиями, лишениями, никакими поощрениями или наказаниями. Он всегда имел возможность спокойно следить за окружающими его явлениями, усваивать более выдающиеся из них и задумываться над их значением.

Ребенок этого типа наглядно показывает, как существенно сохранение впечатлительности ребенка. С самого появления на свет младенца обыкновенно подвергают различным искусственным мерам, которые все понижают его впечатлительность. Позже к нему применяют различные способы поощрений и наказаний; он приучается всегда все делать с целью личной выгоды и удовлетворения своих чувствований.

При нормальных условиях развития ребенка, когда его не ограничивают постоянными регламентациями, он всегда отличается наблюдательностью, причем сейчас же повторяет подмеченное им действие и затем уже рассуждает над ним. Это самый выгодный способ развития ребенка, который необходимо поддерживать;

В Сейчас в нашей стране вновь стала актуальной идея развития исследовательской деятельности учащихся, основная позиция которой заключена в том, чтобы не научить моделировать (имитировать) научные действия, а сохранить и развить способность ребенка увидеть и суметь самому понять. Более того, исследование в образовании убирают идею ведущей роли «заучивания по указке» и приводят к позиции совместного поиска неизвестного. А это принципиально изменяет особенности взаимоотношений между учителем и учеником, делает их все более и более продуктивными как для одной, так и для другой стороны.

при этом ребенок всего более останавливается над теми явлениями, которые ему доступны. Он сам их подмечает, они ему не навязаны, соответствуют его силам и способностям, и поэтому он легче их усваивает. В ребенке нельзя искусственно развить наблюдательность, можно только устранить всякие сильные влияния, которые могли бы понизить его впечатлительность: кроме того, можно еще содействовать постепенному видоизменению материала, необходимого для его образования. При всяком искусственном способе, применяемом для возбуждения наблюдательности ребенка, недостает первого момента, а именно он не сам наталкивается на новые явления, а его внимание останавливают на тех явлениях, с которыми хотят его познакомить. В таком случае легко впасть в ошибку при оценке сил ребенка и его подготовки, между тем как всякое такое несоответствие приводит к тому, что ребенок недостаточно усваивает воспринимаемое.

Мнение это всего более подтверждается при наблюдении ребенка добродушного типа: только вследствие того, что ему никто ничего не навязывает и ничем не понижает его впечатлительности, он с большим вниманием и отзывчивостью относится ко всему окружающему и наблюдает как за всем здесь происходящим, так и за тем, что в нем самом происходит. Вслед за наблюдением ребенок повторяет то, что произвело на него более сильное впечатление; этим повторением он приучается к различным приемам, употребляемым в обыденной жизни. При искусственном же приучивании к таким приемам и действиям ребенок

не сам выбирает производимое им действие, а имитирует требуемое от него; понятно, что и здесь такие требования могут не соответствовать степени физического развития ребенка и умению его производить такие действия. Ребенок добродушного типа, хотя обыкновенно и угловат в своих движениях и приемах и мало обращает внимания на внешние свои проявления, все же не чужд обыденным действиям и всегда сумеет примениться и справиться с элементарными приемами, необходимыми при производимой им работе.

После наблюдения и повторения наблюдаемого ребенок обыкновенно охотно рассуждает над значением воспринятого и повторенного им; это драгоценное качество, главным образом, и содействует его образованию, а также ограничению произвола его действий и выяснению личных качеств человека. Обыкновенно находят, что ребенок должен

NB *Вот почему педагогику можно считать одной из самых творческих сфер. Научить повторять за собой — просто, а вот научить свободно думать можно только когда сам совсем не простишь... Это совсем не простая и весьма творческая задача.*

Здесь же идет речь еще и о развитии рефлексии у ребенка. А эта способность может транслироваться только от человека, обладающего данным свойством сознания.

только исполнять обращенные к нему требования, что он должен набирать материал и знания для будущей своей деятельности. С этим никак нельзя согласиться на основании следующего психологического положения: смотря по тому, каким образом человек относится к каким-либо явлениям при первой встрече с ними, соответственно этому скорее всего он будет к ним относиться и впоследствии. Если он в раннем возрасте не приучился рассуждать над своими впечатлениями и действиями, то он впоследствии очень трудно к этому привыкает. Набором знаний он развивает свою память, которую до того изодряет упражнением,

что ему всего легче все воспринимать этой умственной способностью; он не привык и не умеет рассуждать, у него знания остаются сырым материалом, который не переварен рассуждением. Без анализа и рассуждения, без проверки своими действиями ребенок лично не знакомится с качествами воспринимаемого, он поэтому сам не в состоянии выводить общих положений, не в состоянии составить общего образа; у него общих понятий нет, он знает, но не понимает. Поэтому самостоятельно видоизменить свои действия он не в состоянии и только повторяет то, что знает, что слышал, что вычитал из книги; у него нет личного характера, а для развития нравственного характера нет условий. Все здесь сказанное всего точнее видно при знакомстве с честолюбивым и добродушным типами и при сравнении их между собой. Наблюдательность ребенка добродушного типа, его простота и непосредственность в отношениях ко всем окружающим вполне подтверждают только что высказанное мнение. Наблюдая

за другими, он подмечает их отношения к людям, обсуждает замеченное и из этого составляет себе образ, или понятие человеческой личности, откуда и слагаются замечаемые у молодого человека такого типа мягкость и предупредительность относительно других, стремление защищать несправедливо оскорбленных, слабых и вообще страдающих.

Объективно наблюдая за детьми, находящимися в школе, нельзя не убедиться, что искренняя, никогда не расторгаемая дружба является только между рассуждающими детьми, сходящимися в понятиях о правде. Между лицемерами и честолюбивыми нет дружбы и не может быть ее. Она может быть только между детьми добродушного типа или между ребенком добродушного и ребенком злостно-забитого типа; последнее, впрочем, только при известных условиях, которые будут указаны при разборе последнего типа, и в сущности опять же при служении какой-либо идее.

В *Как это верно для любого возраста... И как хорошо, когда между учеником и учителем появляется именно дружба, которая основана не на каких-то выгодах, расчетах и неправдах...*

Всякая другая дружба, основанная на материальных выгодах и расчетах, временна и проходит без всякого следа и серьезных последствий, или, вернее сказать, это будет уже не дружба. Предположение, что у ребенка 9—10 лет при появлении его в школе еще не может быть идеи и понятия о правде, неверно.

Непосредственные наблюдения показывают противное, и можно положительно убедиться и в их существовании в самом точном и определенном виде.

Память у ребенка добродушного типа, как уже сказано, обыкновенно не особенно развита, но он привык к анализу, и поэтому, встречаясь с чем-либо для него новым, он не повторяет слепо воспринятое, а, напротив того, чаще относится к последнему осторожно и даже с сомнением и соглашается только после проверки и убеждения в верности воспринимаемого. Своим рассуждением и проверкой он приучается отличать и понимать правду, а также значение личности человека и его неприкосновенность, что и ложится в основание его нравственной жизни и его откровенности и искренности в отношениях к окружающим, и в особенности к товарищам. Он всегда любим ими за свою справедливость и непосредственность, а правдивость его обеспечивает за ним его хорошее влияние на товарищей.

Рассуждением он выясняет себе также значение принимаемой на себя обязанности и поэтому очень строго относится ко всему, что связано с каким-либо принятым на себя обязательством, всегда очень точно его исполняет, совершенно забывая при этом свои личные выгоды и удобства. Вообще он мало заботится о последних, а также о своей внешности, ибо чуткая впечатлительность и привычка рассуждать неминуемо заставляют его более останавливать свое внимание на значении окружающих явле-

ний, в особенности на психических проявлениях, на выяснении «внутреннего человека». Все это отвлекает его от несущественных внешних явлений и от удовлетворения различных чувствований, которые у него и не имели возможности развиваться. Наконец, выработанное понятие о правде не позволяет ему казаться другим, чем он есть на самом деле. Невнимательность его к своей внешности доходит иногда даже до неряшливости, которая есть следствие отсутствия привычки следить за своей внешностью, а также нежелания заниматься своим телом и производить своей внешностью какое-либо впечатление.

Наблюдательность ребенка добродушного типа содействует тому, что он легко подмечает как хорошие качества, так и слабости людей, с которыми имеет дело, поэтому он очень метко выставляет слабости своих преподавателей, в особенности если видит со стороны их несправедливое отношение или оскорбление его товарищей. В таких случаях он даже горячо заступает за них, ибо его правдивость и прямота не допускают присутствовать и терпеть унижение и оскорбление личности других.

Невыгодные качества ребенка добродушного типа состоят в недостаточной проверке его рассуждений физическими приемами и вообще в недостатке его физического развития. Он вообще не охотник до физической работы, ибо охотнее всего он рассуждает

И эта мысль звучит
В *сейчас как своевременная. Любые принудительные действия рождают лишь противодействие. Насильно мил не будешь. Все знают подобные изречения, но все ли руководствуются ими в своей жизни? Самое благое действие по принуждению делается не в пользу развития себя, а чтобы отвязались... Как важно, чтобы деятельность совершалась по внутреннему побуждению, а не по заданию извне. Если ребенок не стал учить урок, важно подумать — почему? Это его лень или задание было неинтересным? Что можно сделать (только не заставляя), чтобы ученику стало интересно, чтобы начал (или продолжил) занятия?*

над замечаемыми им явлениями, строит планы, составляет проекты и вообще легко предается различным фантастическим предположениям, в особенности если наблюдением он недостаточно набрал себе материала для более производительной умственной деятельности. Он очень осторожно и часто с сомнением относится к мнению и выяснениям других, ибо привык разрешать вопросы или выяснять их только рассуждением; но как скоро он убедится в неосновательности своего сомнения, то непременно заявит об этом и совершенно искренно покается в своей ошибке. Это все хорошо объясняется его привычкой воспринимать все после обсуждения, а также его правдивостью и прямоотой. Если какие-либо занятия его не интересуют и он не находит возможности рассуждать над ними, то он обыкновенно от них отказывается и охотно от них освобождается. Эта его невнимательность к занятиям часто принимается за лень, и его стремятся различными мерами принудить к ис-

полнению поставленных ему требований. Но все эти принудительные меры обыкновенно не достигают своей цели, они только оскорбляют его и еще более отталкивают от таких занятий.

Конечно, недостаточно, если условия, необходимые для развития этого типа, действуют в раннем возрасте и остаются затем неизменными; для дальнейшего развития положительно требуется, чтобы влияния непременно постепенно и последовательно усиливались и тем возбуждали к большей деятельности. Это общий экономический закон во всяком организме, по которому как части, так и целое органов растительной и животной жизни совершенствуются и прогрессирует только при постепенно и последовательно увеличивающемся возбуждении их к деятельности; в противном случае они останавливаются в своем развитии, а затем подвергаются обратному изменению и распадению (регрессивному метаморфозу). Всякий труд, переходящий за пределы деятельности этих органов, легко приведет их к истощению и обусловит болезненные явления. Это в особенности хорошо можно изучить над отправлениями органов движения, а затем обобщить и для всех других органов тела.

Ребенок добродушного типа всего нагляднее и убедительнее показывает, как легко совершенно расстроить его жизнь неумелым обращением и неразумными требованиями. Он привык сам распоряжаться своим временем и всеми своими действиями, медленно и спокойно заниматься делом. Он, наконец, исполнял все только справедливые и необходимые требования, основательность которых ему всегда выясняли. Может ли ребенок после этого вдруг войти в неподвижные рамки шаблона, выработ-

В У всех на слуху пушкинское: «Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь...» Много ли изменилось с тех времен? Пожалуй, да. Это «что-нибудь» стало еще более пестрым и обширным, а вот «как-нибудь» все такое же... Зачем мы даем те или иные сведения из различных предметов и дисциплин? Всегда ли мы для себя можем дать ответ на этот вопрос, кроме как «надо» или «чтобы знал»? Как важно, на мой взгляд, учить и учиться не ради экзамена (сдал и свободен...), а ради того, чтобы ценить человека в себе и в другом!

танного в другой стране, для другого типа, живущего при совершенно других условиях? Может ли он вдруг, без всякого рассуждения, зазубривать всевозможные знания только потому, что они требуются по той табели, которая составлена по знакомству со всеми этими предметами, а не на основании понимания умственного склада ребенка и условий, необходимых для развития его человеческих качеств и достоинств? Понятно, что все это положительно невозможно и всегда, и везде неминуемо приведет только к извращению ребенка и к искоренению лучших его качеств. В таком случае ребенка учат только для того, чтобы запрудить его знаниями, извергаемыми им в различных случаях иногда впад, а иногда и нет, или же только для того, чтобы он выдерживал экзамены

и никогда не был в состоянии понимать себя и своего ближнего и ценить человека во всех его проявлениях.

При изучении организма человека складывается твердое убеждение, что все органы умственной деятельности развиваются только при постепенном и последовательном возбуждении их, и если какая-либо часть их находится вне этого условия, то эти органы понижают свою деятельность и, таким образом, нарушается общая гармония отправления организма. Такое понижение умственных отправления нарушает целостность проявлений деятельности человека, оно обуславливает невозможность проявлять возможно большую деятельность в возможно малый промежуток времени. Последнее условие достигается только отвлеченным мышлением, пониманием идей, лежащих в основании ряда явлений. При разборе нормального типа будет по возможности выяснено, что ребенок родится на свет с определенным темпераментом, что индивидуальность ребенка должна устанавливаться в семье, до школьного периода, развитием умственных его способностей и понятия о правде. В школе же он должен развивать в полном соотношении все свои способности и научиться управлять собой; здесь должны быть даны условия, содействующие установлению его характера: ребенок должен быть в состоянии индивидуально проявляться и справляться со своими чувствованиями, связанными как с активно-физической его деятельностью, так и с отправлениями органов растительной жизни. <...> В школе раньше всего необходимо научить ребенка разъединять отдельные получаемые им впечатления, ознакомить его с анализом и синтезом встречающихся явлений, научить его сравнением отдельных представлений отделять существенные из них от второстепенных, чтобы на основании этих существенных образов или мыслей он мог вырабатывать понятия и идеи, чтобы строгой проверкой приобретенных им знаний он дошел до их понимания; это даст ему возможность познавать истину. Наконец, уже на основании умения применять выработанные положения и истины он должен определять значение тех явлений, с которыми встречается. Если все необходимые условия для такого образования существуют и молодой человек научился вырабатывать общие положения и истины и умеет применять их для выяснения встречающихся явлений, а также подчинять им свои чувствования и желания, то в таком случае он является уже зрелым к борьбе человеком.

Из сказанного ясно, что спор о том, при посредстве изучения каких предметов получается серьезное образование, совершенно праздный. Очевидно, при посредстве тех, которые больше содействуют рассуждению, которые ведут к выяснению и пониманию истин. Совершенно не пригоден в школе метод образования, ведущий исключительно к усвоению одних знаний, когда занятия содействуют развитию только обширной памяти, причем молодой человек все же не приучается самостоятельно применять со-

В Довольно часто можно услышать, как педагог отстаивает перед учениками, родителями, коллегами значимость своего предмета. Причем, чем этот предмет реально менее нужен и важен для жизни человека, тем сильнее отстаивает... Может, все-таки важнее не вливать набор сведений, утверждая, что они все очень нужны, а научить ребенка осваивать знания самому, понимать их? И это особенно важно сейчас, когда все знать невозможно, а к тому же различные сведения все время меняются. Знания изменчивы, а вот способность мыслить — важна для развития независимо ни от чего.

мных, их части и отделы, или массу различных математических действий и формул, если при этом он никогда спокойно не задумывается и не рассуждает над значением всех этих звуков, форм, формул и т.д.; только последним путем он в состоянии будет развить у себя те необходимые ему человеческие способности, для развития которых он и явился в школу.

Кроме того, педагоги упускают из виду еще одно очень важное условие, несоблюдение которого указывает на их полное незнание с природой ребенка и с взаимной связью всех его отправлений. Выше было уже сказано, что для вполне сознательного умственного акта необходима более продолжительная и настойчивая умственная работа, требующая, конечно, и продолжительного времени. Каждый занимающийся умственной работой из собственного опыта знает, как сильно утомляет серьезный однообразный умственный труд и что подобные продолжительные занятия возможны только либо после долгого и настойчивого упражнения, либо при частом изменении качества труда, или, наконец, при смене умственного труда физическим. Притом же мало образовывать умного и понимающего человека, необходимо еще, чтобы он мог настойчиво и энергично проявлять свои волевые отправления и был в состоянии твердо держаться выработанных истин и принципов. Другими словами, научить ребенка владеть и управлять собой, а также создать условия, содействующие развитию его характера. — вот несомненная

бренные знания. Преимущество, которое дается тем или другим предметам при школьном образовании, обыкновенно основано не на знакомстве со значимостью избираемых предметов, а на заранее составленной таблице предметов, значение которых даже защищают только заученными словами и речами и ссылкой на многие авторитеты, а не спокойной и обстоятельной проверкой их значения. В последнем случае, наверное бы, оказалось, что как древние языки, так и естественные науки и математика могут иметь несомненное общеобразовательное значение и что все они при известном способе их преподавания могут забыть ребенка и ни в каком случае не будут содействовать умственному его развитию. Разве не все равно, будет ли ребенок заучивать совершенно чуждые ему звуки, формы и правила их применения, или же названия всевозможных животных, растений или ископаемых,

NB *Можно ли сказать, что с тех пор принципиально изменилась главная задача школы? По-моему, нет. Конечно, ее можно сформулировать другими словами. Сам П.Ф.Лесгафт делает это по-разному. А насколько выполняются эти требования, так просто и ясно сформулированные здесь? К великому сожалению, совсем не во всех школах... А многие ли из тех, кто работает в школах, могут сказать, что знают природу ребенка? Мне кажется, что сказать могут многие, а вот действительно знать, чувствовать, понимать и исходя из этого действовать позволяют себе совсем не все.*

и даже главная задача школы. Следовательно, не утомлять ребенка непосильным умственным трудом, а помогать ему выработать из себя стойкого, неуклонного и энергичного борца за свои идеи, за истину — вот очень существенные требования, которые, однако ж, обыкновенно совершенно упускаются из виду педагогами именно вследствие того, что они недостаточно изучают природу ребенка.

В Древней классической Греции воспитатели были более наблюдательны и лучше понимали условия, необходимые для развития характера молодого человека. Кроме бесед и рассуждений (а не зазубриваний) молодых людей с наставниками, которые, между прочим, помогали воспитанникам выяснять значение различных проявлений внутреннего мира человека, а также явлений окружающей их жизни, там обращали еще особенное внима-

ние на отношение волевых отправлений к чувствованиям, сопровождающим отправления органов движения и растительной жизни. Они приучали молодых людей подчинять воле такие сильные чувствования, как голод, жажда, половое возбуждение и т.п. В их гимназиях существовали особые помещения для обмывания тела холодной и теплой водой, помещения для различных игр, бега и других физических упражнений. Но они играли не для того, чтобы уметь прыгать, бегать, метать и т.д., а для того, чтобы приучиться владеть всеми движениями, существующими в организме, чутко пользоваться чувствованиями, сопровождающими все эти движения и даже положения своего тела. Значение всех этих занятий оставлено совершенно без внимания современными педагогами, ибо они слишком мало знакомы со связью, существующей между умственной и физической жизнью молодого человека. Они совершенно и не подозревают, что если не повышать постепенно деятельности какой-либо части двигательного аппарата ребенка, то она отстанет в своем развитии от других частей этого аппарата; этим нарушится гармония его деятельности, и он уже не будет в состоянии производить в наименьший промежуток времени наибольшую работу при наименьшей трате материала. Вместе с понижением деятельности в какой-либо части понижается обмен элементов и во всех других частях и органах человеческого тела. Нетрудно также убедиться в том, что, приучаясь владеть и управлять различными частями двигательного аппарата, приучаются вместе с тем владеть и управлять теми чув-

ствованиями, которые связаны с деятельностью этого аппарата, и переводить затем приобретенную таким образом способность на все свои отправления. <...>

Что же касается до развития стойкости и энергии, а также умения владеть собой, то это вопросы, которые оставлены совершенно в стороне; к физическому образованию вообще относятся даже с презрением, предполагая, что таким грубым делом могут заниматься только одни акробаты и военные. Все это зависит от узких воззрений и односторонности педагогов и от их незнания природы ребенка.

Выше уже было сказано, что ребенок добродушного типа может дойти в школе до такого состояния, что его даже исключают оттуда, опасаясь его вредного влияния на товарищей. В сущности, ребенок здесь ни при чем: он привык рассуждать, привык к мягкому, справедливому и прямому обращению, а методисты вдруг начинают вколачивать его в свой шаблон, к которому он никак не подходит, и из мягкого, доброго, рассуждающего и правдивого ребенка выходит отчаянный человек, готовый на самые крайние действия и выходки. Здесь являются последствия ими же созданных причин, они должны быть и неминуемо явятся.

В школе, в которой не поддерживают рассуждений ребенка и ничего не делают для развития характера, добродушный тип в лучшем случае, при мягком с ним обращении, будет выполнять главные требования и несколько разовьет память. В дальнейшем он мог бы стать вполне самостоятельным и даже плодотворным деятелем, однако часто бросает свою деятельность, потому что «дух замирает», «жить нельзя», но обвиняет при этом всегда себя во всех своих неудачах. Чем меньше школа влияет на такого ребенка, тем легче он явится или мечтателем, или в виде типа, так мастерски представленного в «Обломове», — этого лишнего человека чистой души, плохо ужившегося с той средой, в которой ему приходилось вращаться, и страдавшего от недостатка настойчивости и энергии. Наконец, в худших случаях, при преследовании и наказаниях, образуется злостный, отчаянный человек, но все же с доброй и правдивой душой, у которого даже после страшного злодеяния простым, мягким и справедливым словом можно вызвать слезы и самое искреннее раскаяние.

Добродушный человек, сделавшийся таким не вследствие семейных условий, при которых он вырос и провел свое детство, а благодаря чрезвычайно благоприятному ходу его последующего образования и развития, всегда будет отличаться от человека, развившегося из ребенка добродушного типа; у первого не будет той непосредственности, искренности, простоты и глубокой правдивости, которые свойственны последнему; у первого по временам все же будет прорываться некоторая уловчатость и искусственность, чего у последнего никогда не замечается.

Наблюдая за развитием добродушного типа и за условиями, при которых он появляется, можно убедиться, какое огромное

влияние имеет добрая, любящая, умная мать. Иногда, при относительно неблагоприятных условиях, появляется подобный тип, если только на него повлияет простой, добрый, внимательный человек, никогда не забегающий вперед своими советами и распоряжениями, а спокойно рассуждающий с ребенком о тех вопросах, которые у последнего являются.

Очень характерны всегда различия, замечаемые между взрослыми лицами, приучившимися усваивать знания одним заучиванием их, одной памятью, и лицами, привыкшими спокойно рассуждать над своими впечатлениями и действиями. *Человек со знаниями* (рассудочный) речист, даже красноречив, всегда старается поражать цитатами из всевозможных авторов, мнениями всевозможных авторитетов и ученых, в споре только ими и защищается; собственных мнений и особенно отвлеченных понятий у него как будто вовсе нет. Он охотно собирает материал и в состоянии его классифицировать по внешним признакам, но не в состоянии заметить типичности тех или других явлений и характеризовать их по основной идее. Он может быть хорошим исполнителем и референтом, точно передавая главные мысли без всякого их изменения и критики. Он не в состоянии применяться к индивидуальным явлениям и непременно стремится применить шаблон. Он — методист и систематик. Все его действия всегда уверенны, ему все известно, сомнений он не допускает. Он действует на основании *знания* своих обязанностей. Все его движения и положения переняты (имитированы), и ими он старается показать свое положение и степень своего значения в обществе. *Человек с пониманием* (разумный), напротив того, мало обращает внимания на внешнюю форму своей речи, он доказывает и убеждает логическим разбором, на основании собственного психического анализа, а не на основании одних образов или неразработанных мыслей. Знания у него усвоены в виде понятий, поэтому он всегда в состоянии индивидуализировать явление, т.е., определив его общее значение и смысл, резко очертить его особенности и отклонения от основного типа и на них сосредоточиться при своих рассуждениях и действиях. Во всех своих действиях он отличается самостоятельностью и всегда богат творческой силой и инициативой. Он может явиться либо мечтателем и идеалистом, либо чрезвычайно плодотворным практическим деятелем, отличающимся всегда богатством своих мыслей и идей. Он обыкновенно действует на основании *понимания* своих обязанностей. Внешность его простая, нет у него ничего напускного, предвзятого. Он твердо держится выработанных им принципов и идеалов и всегда отличается философским направлением. Он очень осторожен во всех своих выводах и заключениях и всегда готов подвергнуть их новой проверке. В его методике всегда выражается личная его особенность, и он ее видоизменяет смотря по условиям, при которых ему приходится действовать; поэтому деятельность его всегда живая.

В изложенном читатель познакомился с тремя типами, соответствующими, главным образом, трем степеням деятельности мозговых центров: простой рефлекторной, сложной рефлекторной, или рассудочной, и самостоятельной творческой, или разумной. Теперь перейдем к типам, развитию сознательной деятельности которых препятствовали или предупредительная ласка, или внешнее насилие, или угнетающие условия жизни.

МЯГКО-ЗАБИТЫЙ ТИП

Тип этот лучше всего назвать мягко-забитым типом. В этом случае ребенок бывает забит не строгими взысканиями и наказаниями, не розгой, а внешней, животной лаской, которая забывает не меньше розги и приводит к таким же печальным результатам. Развивается он также при отсутствии условий, необходимых для образования его умственного развития. Тип этот можно было бы еще назвать и заласканным, только этим последним названием не удастся охарактеризовать все его проявления.

Появляясь в школе, ребенок такого типа сильно стесняется своей новой обстановкой: он не решается сам по себе ни пройти, ни встать, ни сесть; запусивши палец в рот, он смотрит, что делают другие, и мелочно подражает им. Принужденный сделать что-нибудь независимо от других, он оказывается обыкновенно очень неловким, неумелым и очень слезливым. Во всех затруднительных случаях он чаще всего прибегает к слезам; да и плачет он, как 3—4-летний ребенок, с криком и воем, закрывая глаза тыльной стороной руки и распуская слюни из раскрытого рта.

Когда он несколько привыкнет к школьной обстановке, он входит в стадо, и им управляет лицемер или честолюбец, а защищает добродушный. Вообще ребенок этого типа находится под покровительством или влиянием какого-либо другого товарища, и его действия и рассуждения вполне зависят от последнего. Поэтому он является то незлым, мягким, послушным, то, напротив того, очень требовательным, недовольным, непокорным. С другими детьми он и пошалит, но и то больше повторяя виденное и слышанное. К товариществу он относится стадно; никаких самостоятельных действий у него не бывает; он является только слепым исполнителем предъявленных ему требований и начертаний и отличается главным образом своими отрицательными качествами; он зла не сделает, потому что мама сказала, что это плохо, что так делать не следует, грех. Он исполняет все внешние обряды, но при этом зевает и смотрит в сторону. Он обыкновенно не лжет, а если скажет неправду, то покраснеет и сделает ряд безобразных движений, закрывая свое лицо рукой и отворачиваясь от того, кому сказал эту неправду. Иногда он говорит неправду и держится высказанного просто потому, что не в состоянии дать себе отчет в сказанном и изменить раз принятое положение.

К своим занятиям такой ребенок относится равнодушно, исполняя все то, что требуется, и выучивая заданное. Он совсем не прочь, если это возможно, освободиться от какого-либо дела, охотно пропустит задачу или обойдет не особенно строго проводимое правило. В проступках он легко сознается и так же легко указывает на зачинщика и участника, поэтому он ненадежный товарищ. Он всегда бывает «умником» и благих намерений ребенком. Выдаст он своих товарищей вовсе не с намерением подслужиться и не из личной выгоды, а просто потому, что спрашивают.

Холодный и равнодушный, он в сущности никого не любит, а только, так сказать, прицепляется к кому-нибудь и не отходит от него ни на шаг точно так же, как раньше не отходил ни на шаг от матери или от няни. Оставленный один, он и впоследствии совершенно теряется. Величайшее горе, какое только может быть у этого ребенка, — это очутиться в таком положении, где он предоставлен самому себе, своим собственным силам, где нет никакой посторонней помощи и заботы. Выражаясь гиперболически, можно сказать, что он умрет с голода, сидя около каравай хлеба, если ему никто не укажет, как отрезать. Если эта гипербола несколько преувеличена, то тем резче она показывает одну из главнейших черт этого типа. Такое горе для него, конечно, самое сильное, потому что все остальные появляющиеся у него тревоги и беспокойства скоро проходят совсем, без следа, после легко наступающего безмятежного сна. Наедине он всегда скучает и сам никогда не может приискать себе никакого занятия или развлечения. Все неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, и он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи. Он не делает ни малейшего усилия, чтобы преодолеть их, а беспомощно остановится перед ними, и если никто не придет ему на помощь, то слезы, рыдания и внешние проявления тревоги будут единственным ответом с его стороны. Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было показано, потому что действовать он может только по имитации и по указанию. Терпеть боли или какие-либо физические страдания он также не в состоянии, он раскисает при этом и оказывается в высшей степени трусливым. При всяком более сильном возбуждении он сделает непременно какую-либо несообразность либо словом, либо действием.

В школе он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут, стараясь запомнить и приготовить только так и настолько, насколько требует учитель. Стоит только уменьшить требования или понизить бдительность за ним, и он окажется ленивым и нерадивым учеником. Смирный, боязливый и даже трусливый при строгом обращении с ним, он делается капризным и подражательно-требовательным при противоположных условиях. При занятиях он скоро делается самоуверенным,

NB *Как точно подмечено! И как часто, к сожалению, мы с этим сталкиваемся на совершенно разных уровнях (как возрастных, так и социальных)...*

предполагая, что он все знает, по крайней мере все те науки, которые обыкновенно значатся в таком большом числе в расписаниях наших учебных заведений. Что сегодня он выучит, то готов завтра преподавать другим, причем во всем будет имитировать своих преподавателей. Наблюдательности у него очень мало, поэтому он имитирует только более резкие явления, что иногда выходит очень карикатурно.

Полное отсутствие сознательного отношения к своим нуждам выражается в высшей степени во всех его проявлениях: он с искусством шаркает ножкой, гладок, чист и изящен, когда ему все приготовлено и показано, и, наоборот, неряшлив, оборван и грязен и при появлении чужого или совершенно не поклонится, или же убежит и даже спрячется, если только раньше в этом отношении никто о нем не позаботится и не даст ему соответственных наставлений.

Оставшись без надзора, он будет неумерен во всем, что ему нравится и что произведет на него более сильное впечатление. Пища, питье, танцы и всевозможные развлечения, не имеющие чисто эстетического значения, а влияющие только переменной и сильной степенью возбуждения, легко могут служить даже причиной заболевания его вследствие неумеренности в употреблении или пользовании ими. Удовлетворяя свои потребности, он никогда не думает и не принимает в расчет требований других; ему бы только насытить себя и удовлетворить свои требования. Чтение литературных произведений и вообще серьезное чтение обыкновенно его не привлекает; по собственному побуждению он чтением не занимается.

Под влиянием школы мягко-забитый ребенок разве несколько разовьет свою память, но пользоваться приобретенными знаниями он все же обыкновенно не в состоянии. Неопытный, совершенно не знакомый с жизнью, не подготовленный к какой-либо самостоятельной деятельности, он все-таки обыкновенно очень доволен собой, а также и своей жизнью, если только ему не приходится заботиться о своем существовании и терпеть лишения. Никаких отвлеченных понятий у него нет, он реалист во всех отношениях, но всегда по подражанию, и реализм его доходит часто до цинизма.

Такие дети встречаются главным образом в закрытых женских учебных заведениях, хотя их приходится встречать и в мужских как в средних, так даже и в высших учебных заведениях, где этот тип сохраняется довольно чисто и где он отличается тем же богатством отрицательных качеств; ни понимания, ни опытности и здесь у него нет, везде он смотрит теленком, отыскивающим свое стадо и следующим за пастухом. В лучшем случае он трудолюбив и исполнительен; все выучит, все забудет, но совершенно

особенно, по-своему, чисто механически. Если последить за ним, когда он занимается наедине, то можно подметить очень характерные особенности: сосредоточиться над делом он надолго не может и потому, принявшись с некоторым усилием, твердо повторяет вслух по нескольку раз отдельные фразы, затем отдельные их части, отдельные слова, слоги, звуки, тоны, далее следует переход на знакомый мотив — отдых, при этом папироска, хождение вдоль и поперек комнаты, затем опять напоминание, новое усилие и т.д. Неспособность долго останавливаться над делом и неумение распорядиться и воспользоваться своим временем затягивают занятия и приготовления уроков до бесконечности, а в результате выходит разве только выдержанный экзамен, к делу же полная негодность, полное отсутствие интереса, всякой инициативы и самостоятельности при крайней внутренней распушенности и нерешительности. Привязанности, любви — никакой; один лишь эгоизм и полное самодовольство. У девочек мягко-забитого типа все эти явления выступают в такой же характеристической форме, а некоторые из этих свойств иногда считаются очень ценными даже у взрослых девушек и принимаются за выражение наивности. Каждое новое или более сильное впечатление у них всегда сопровождается аханьем, вскрикиванием, вздрагиванием, — словом, рядом бесцельных движений или ломаний, которыми они реагируют на все подобные впечатления. Лицо совершенно застывшее, неподвижное, с безучастным и беспечным выражением, глаза, направленные безучастно куда-то вдаль, такая же беззаботная речь, постоянная слезливость и всевозможные украшения составляют всегда характеристические признаки людей этого типа. Непостоянство и изменчивость их поразительны: все их действия зависят всегда от окружающих лиц, которых они имитируют во всех отношениях, воспроизводя все, что произвело на них более сильное впечатление. Во всяком случае они не в состоянии справиться с каким-либо серьезным делом, если только оно требует хотя бы малейшей самостоятельности или понимания. К технической деятельности они еще более годны, но только в том случае, если при этом не требуется ни видоизменения показанного, ни малейшего творчества. Следя за мягко-забитым типом по выходе из школы, легко убедиться, что он все же удерживает главные характеристические черты. Люди этого типа остаются мягкими «добрými малыми», очень самодовольными и самоуверенными, готовыми взяться всегда за всякое дело, которое они непременно испортят и расстроят. В сущности, они остаются все теми же холодными, безучастными эгоистами, без всякого понимания и самостоятельности, в какой бы деятельности они ни появлялись, до ученой или профессорской включительно. Обладая властью, они отличаются наивной важностью и напыщенностью перед подчиненными и большой трусостью, малодушием и подлостью перед начальством. Об отвлеченных идеях и говорить нечего, их у таких лиц и следов

нет, хотя все это может маскироваться заученными фразами и цитатами.

Появляется такой тип во всех тех случаях, когда всякая деятельность ребенка предупреждается, когда все для него готово и он никогда не возбуждается к рассуждению и к самостоятельному распоряжению своим временем и своими действиями. Честолюбивая или раздражительная мать, не терпящая никаких противоречий, желая похвалиться своими детьми, старается ласками и угодой их чувствованиям сделать их умниками и послушными и, таким образом, всего более содействует развитию детей мягко-забитого типа. То же самое бывает при постоянном требовании от ребенка внешних обрядностей, а также при предупреждении всех его требований и желаний. Гораздо хуже строгих наказаний, хуже розги забивает это бестолковое залащивание ребенка, когда при этом его окружают еще возможно большей пышностью и роскошью и с раннего возраста подвергают сильным впечатлениям, вывозя его на собрания, вечера, балы, концерты, в театры, путешествуя с ним по всевозможным странам, и при этом постоянно удовлетворяют все его нужды, предупреждая все его желания, никогда не допуская никаких лишений; в то же время деятельность такого ребенка обыкновенно стеснена бесконечным рядом кратких и бессмысленнейших моралей вроде «не шали», «так умники не делают», «не приставай со своими рассуждениями», «об этом хорошие дети не говорят», «не рассуждай, а делай то-то и то-то» и т.д. и т.д., но все это без малейшего смысла, без всяких сколько-нибудь разумных объяснений, а путем постоянных начитываний и напоминаний, но все же без применения каких-либо насильственных мер. Одним словом, здесь замечается совершенно внешнее, безучастное отношение к ребенку, удовлетворение преимущественно растительных и животных его потребностей и проявление внимания к нему одними внешними ласками при отсутствии или устранении всяких условий, возбуждающих к умственной деятельности.

Кроме подобных семейных условий такой тип является также и в закрытых, в особенности женских, учебных заведениях и в кадетских корпусах.

Как в семье представители его носят название «маменькиных сынков и дочек», так в учебных заведениях они характеризуются названием «институток». Постоянные регламентации, строгое исполнение известных, по шаблону заученных обрядов и внешних выражений приличия, отсутствие какой-либо самостоятельности и заботы о своих нуждах, механическое, чисто внешнее отношение ко всем своим занятиям и к окружающим лицам, равнодушные и служебные отношения лиц, с которыми им приходится иметь дело, — все это неминуемо должно содействовать появлению самых резких форм этого типа, который, собственно, лучше всего и изучается в таких заведениях.

NB Не только в некоторых семьях, но и в ряде школ можно заметить ярко выраженную гиперопеку детей, предупреждающую каждый их шаг и каждое действие. Все делается «для них и ради них». Все должно идти по предписанию, все должно блестять и быть согласно церемониалу... Этому уделяется много сил, времени и средств со стороны взрослого. Но для кого? Для ребенка? Скорее нет, для спокойствия или тщеславия самого взрослого. И с ребенком будет проще — отбить инициативу, создать внутреннюю несамостоятельность — он все время будет обращаться по всем вопросам к взрослому, а тот будет этим подкреплять чувство своей нужности и важности... Инициативность ребенка выгодна не всем взрослым, и ее часто подавляют. Способы подавления бывают разные, в том числе и повышенная забота.

Влияет. В самом деле, деятельность такого ребенка преимущественно имитационная; он поэтому и старается прицепиться и следовать за кем-либо другим, быть в стаде и исполнять распоряжения пастуха. Всякое действие, требующее какой-либо инициативы и самостоятельности, которое вызывается случайными обстоятельствами, для него положительно невозможно и вызывает с его стороны только ряд бесцельных, беспорядочных движений или ломаний. Последние являются как результат подействовавших на него возбуждений или раздражений и соответствуют степени и качеству последних. Ломания и бесцельные движения всегда указывают на отсутствие умственной деятельности, ибо раздражение прямо переходит только в мышечную работу. Предупредительное удовлетворение всех потребностей содействует развитию и постепенному усилению чувствований; так, например, усиленное кормление вызывает развитие чувствований, сопровождающих насыщение. Оказывается, что дети этого типа ча-

Во всех этих случаях причины, содействующие развитию мягко-забитого типа, сводятся везде к одному и тому же. Предупреждение всякой самостоятельной деятельности ребенка, уничтожение всякой инициативы, всякого почина со стороны ребенка, отсутствие и заботливое устранение условий для развития умственной деятельности — вот главные моменты, которые будут содействовать развитию всех наблюдаемых здесь явлений. <...>

Такой ребенок никогда ничего сам не начинал, ему всегда говорили, что делать, куда идти, что сказать, чем, как и когда развлекаться, когда есть, когда пить, когда гулять, когда спать, ему ни о чем не приходилось заботиться, его во всем всегда предупреждали, поэтому у него нет ни инициативы, ни самостоятельности. Умственную деятельность такого ребенка никогда ничем не поддерживали; на его вопросы ему чаще всего отвечали, чтобы он не шумел и не рассуждал, был умником и вел себя прилично. Без рассуждения у него, конечно, не могла развиться умственная его деятельность и уж ни в каком случае волевые проявления. Без опытности, инициативы, самостоятельности и воли ему остается только подражать тому, кто на него

сто охотно принимают большое количество пищи и чем больше им давать ее, тем больше увеличивается их требовательность. Поэтому у них часто встречается страдание кишечного канала. Кажется, все у них есть, и с лихвой; нет, они постоянно высматривают, как бы еще что получить; часто они бывают даже неразборчивы в пище, едят все, что попадает. Это доказывает, что они руководствуются не вкусовыми впечатлениями, а желают только набить себе желудок пищей, чтобы, растянув его, вызвать ощущение полноты и насыщения. Как только желудок несколько освободился и этого чувствования уже нет, они опять готовы принять новое количество пищи до появления того же чувствования. Выше уже было сказано, что характер человека развивается из отношения волевых проявлений к чувствованиям. Если, следовательно, эти проявления не развиты, то молодой человек будет слабого характера, он не в состоянии справиться с своими чувствованиями и потребностями и при появлении их до тех пор будет тревожиться, беспокоиться и производить ряд беспорядочных движений, пока не удовлетворит их. Отсюда бесхарактерность и неустойчивость лиц этого типа, а так как условия для развития физического и нравственного характера совершенно одинаковы, то вместе с этим выясняются и причины того малодушия, той трусливости и боязливости, которые наблюдаются у таких лиц.

Если ребенка этого типа не подвергали сильным впечатлениям, а только предупреждали все его желания и требования и не содействовали его умственному развитию, не поддерживали его стремлений и рассуждений, то впечатлительность его все же отчасти сохраняется; но воспринятые им извне впечатления не вызывают в нем умственной работы, он только повторяет воспринятое, а более сильные возбуждения и раздражения вызывают у него ряд бесцельных движений и действий: он очень бурно радуется, вскрикивает и вздрагивает, а при малейшей неприятности горько плачет и тревожится. Все это очень легко у него появляется и обыкновенно так же легко исчезает; проспится, и все пройдет, если только причина перестала действовать. Понятно, что с таким ребенком все еще относительно легко справиться, и серьезная идеальная школа может содействовать выработке из него даже лица с человеческими проявлениями. Но у ребенка, которого подвергали сильным впечатлениям, которого рано стали вывозить в свет, на балы, обеды, вечера, в театры, концерты и т.п., которого постоянно окружали роскошью, приучали к пестрым нарядам и всевозможному внешнему блеску, впечатлительность вследствие этого притуплена, и он всегда отличается вялостью и апатией, из которой его можно вывести только сильными впечатлениями, сильными раздражениями. <...>

Самодовольство и ложная самонадеянность ребенка мягкозабитого типа составляют, несомненно, прямое следствие апатии и отсутствия желания расширять и проверять свою деятельность.

Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований, причем у него является уверенность в том, что он в состоянии исполнить всякое требование и разрешить всякий вопрос. Чем меньше человек знает, тем больше ему кажется, что он все усвоил и в состоянии все решить. Ребенок, который только что начал читать, всегда скажет, что умеет читать, и не прочь даже прибавить слово «хорошо». Покажите ребенку какие-либо опыты из физики и химии, и он при первом случае скажет, что он знает и физику, и химию; все это так легко ему далось, что он предполагает, что если какие-либо знания он себе еще и не усвоил, то изучение их не составит для него ни малейшего затруднения. Только настойчивые и серьезные занятия, проверяемые различными методами, показывают, сколько внимания, сколько труда, сколько напряжения умственных сил необходимо для того, чтобы действительно усвоить себе научные истины. Начиная с самых элементарных методов изучения и доходя до самых сложных, человек приучается проверять свои знания; применением таких методов он набирает материал, необходимый для изучения научных данных, а именно для их понимания и критической оценки; между тем как заучивание или знакомство с одними результатами и выводами может развить только память и умение повторять только заученное. Запоминание требует во всяком случае меньшего труда и может быть достигнуто совершенно механически, но результатом его будет только имитация. Чем поверхностнее и более механически ребенок относится к своим занятиям, чем более он имитирует, тем легче ему кажется знакомство с делом, тем скорее у него является уверенность в своих знаниях. Притупленная впечатлительность, или апатия, делает его невосприимчивым к внешним влияниям, поэтому он меньше останавливает свое внимание на этих влияниях, меньше задумывается над ними, а вместе с этим и требования его к самому себе уменьшаются, что приводит к самодовольству и умственной неподвижности. Чем с большей последовательностью и настойчивостью относиться к своим занятиям, чем более анализировать явления и вырабатывать понятия о них, тем более крепнет убеждение в трудности дойти до истины; получается навык видеть и понимать свои ошибки и недостатки, переносить неудачи, бороться с ними, часто одолевая их и так же часто падая под их ударами, — все это приводит к убеждению в трудности усвоения истинных знаний, заставляет быть скромнее и осторожнее и постоянно подстрекает к дальнейшему совершенствованию.

Имитация и внешние отношения ребенка мягко-забитого типа доходят до того, что он ласкается и прицепляется к тому, за кем ему проще и легче идти и кто больше удовлетворяет его главные потребности. Истинной привязанности и любви у него положительно нет, он относится ко всем холодно и равнодушно. Такой забитый, апатичный ребенок чрезвычайно трудно подла-

ется образованию и развитию; от него как-то все отражается, все скользит по поверхности, а в глубину не идет. В школе, где на индивидуальные проявления не обращают никакого внимания, этот тип часто принимает резко нахальный характер; претензий и самоуверенности очень много, а умения чрезвычайно мало. На словах он все знает, всему обучался, обо всем может или, по крайней мере, берется говорить, на деле же не в состоянии сделать ничего; он может только имитировать, и то грубо и неловко; перед первым препятствием он останавливается, опускает руки и либо сейчас же отворачивается от начатого дела, либо слезами и различными звуками выражает всю свою беспомощность и полную непригодность к нему. Так как такой ребенок никогда не останавливается над нуждами других и не в состоянии выяснить себе последствия этих нужд, то он должен отличаться узким эгоизмом, что у него, действительно, и наблюдается постоянно. <...>

Предупреждая все требования и постоянно направляя ребенка во всех его действиях и размышлениях, всегда делают его совершенно негодным к жизни; такие дети становятся разве только исполнительными, но, к сожалению, очень эгоистичными и самоуверенными. Приходилось встречать молодых людей, даже студентов, до такой степени неопытных и наивных, что они вполне напоминали настоящую институтку. Занимаясь математикой, они зазубривают самые сложные формулы, не подозревая даже внутреннего их смысла. Такие лица совершенно негодны к какой-либо серьезной деятельности и могут прожить всю жизнь, не сделавшись никогда взрослыми.

Этот тип в особенности распространен в женских учебных заведениях, даже в высших, где он встречается иногда в самом чистом виде. Школа как будто совершенно не влияет на них. Холодность, апатия, отсутствие всякой любви и привязанности, отсутствие понятия о правде характеризуют их всюду. Равнодушие, внешность, имитация и разве только циничное стремление удовлетворять свои большей частью чувственные потребности — все это составляет наследие, данное им воспитанием и вносимое ими в жизнь.

ЗЛОСТНО-ЗАБИТЫЙ ТИП

Появляясь в школе, ребенок такого типа отличается настойчивой молчаливостью, стесняющимся, конфузливим видом, причем иногда у него прорываются резкие бесцельные движения, особенно в те минуты, когда он думает, что на него никто не смотрит. Добиться от него какого-либо слова чрезвычайно трудно; он вместо ответа иногда вдруг фыркнет, сделает какое-либо грубое движение или произнесет соответственные звуки. Он никогда не посмотрит прямо и ласково, все больше сбоку и исподлобья. От товарищей он то сторонится, то как бы нечаянно

толкнет или шипнет кого-нибудь. На все их предложения и распросы он либо вовсе не ответит, либо ответит отрицательно, либо начнет потешать их различными резкими выходками и сценами. К занятиям он относится совершенно равнодушно, исполняя только необходимые требования; если же он может и от них отделаться, то охотно этим пользуется. Ко всем окружающим, в особенности к старшим, он относится чрезвычайно подозрительно и на все ласки и внешние проявления нежности всегда отвечает резким, отталкивающим движением или даже бегством. Движения его вообще очень угловаты, резки; стесняясь, он отворачивается, закрывается рукой или локтем, из-за которого иногда показывает язык.

В рассуждения он никогда не пускается, даже избегает их; вообще неразговорчив, в особенности с незнакомыми ему лицами. К преследованиям и наказаниям он относится с напускным индифферентизмом, на мелкие же обиды или даже на невнимание часто легко обижается, а иногда грубо и некстати говорит дерзости. Товарищество он ценит; скорее всего он сходится с однородным типом, соединяясь более для взаимной защиты, чем для искренних дружеских отношений. С товарищами же добродушного типа он сближается более потому, что видит со стороны последних признание его равенства со всеми окружающими. Своего товарища он в случае общего преследования никогда не выдаст, и даже жесточайшие наказания не могут принудить его к этому. Вообще он выдерживает самые сильные наказания с замечательной стойкостью и терпением. Ребенок злостно-забитого типа часто берет под свое покровительство какое-нибудь животное, с которым охотно делит все, что имеет.

Когда такого ребенка подвергают преследованию или какому-нибудь строгому дисциплинарному взысканию, то он делается как-то особенно подвижен и часто избирает себе самые дикие развлечения, которые характеризуются вообще тем, что он мучит, истязает, уничтожает различных животных, наносит людям, особенно своим надзирателям, всякие неприятности, оскорбления, а если может, то и прямой физической вред. Он рвет ноги и крылья у насекомых, давит мелких животных, топит в воде крупных, вешает на гвоздь или на сук кошку, привязанную за хвост или лапу, казнит собаку, и чем сильнее страдание животного, тем, по-видимому, больше удовольствия испытывает виновник его, тем более дик его хохот, тем резче его движения.

Подобные дети после продолжительного, спокойного и даже напряженного положения выскакивают иногда из класса, испуская самые дикие крики, производя самые безобразные движения, бросаясь друг на друга, на всех и на все, встречающееся им на пути, даже на стену.

При постепенно увеличивающейся строгости, при постоянных запрещениях, при произвольном отказе иногда в необходимом ребенок начинает добиваться всего тайком, присваивая себе

то, что плохо лежит, и никогда не останавливаясь перед препятствиями. Берет он то, что ему нужно, или то, чего он прямо получить не может. Он не прочь и поделиться добычей со своими товарищами по типу; затем он вместе с ними отрекается от своего поступка, и ни один из них не выдаст друг друга. Он лжет, но здесь, как во всем остальном, ложь его состоит более в отрицании, чем в выдумке. Иногда он берет даже ценные вещи, но только для того, чтобы их разрушить и бросить. Вообще такой ребенок никогда не прочь что-нибудь испортить, исковеркать, изрезать, сжечь. Он не прочь при случае пробежать огромное пространство, съесть большое количество какого-либо вещества, например брюквы или кочерыжек, даже клопов, мух и т.п., выпить какого-нибудь крепкого напитка, и по возможности больше, накуриться махоркой, так чтобы в ушах зазвенело, и все это не столько для того, чтобы похвастать, а преимущественно для того, чтобы потешить себя. Все его игры и развлечения связаны у него непременно с сильными ощущениями. Слабость, мягкость, нежность в обращении вызывают у него всегда резкие действия, отталкивают его. Всякое зрелище, связанное с сильными впечатлениями: бойкий, быстрый бег, травля животных и людей, крупная драка и т.п. — все это, действительно, занимает его и даже развлекает. При своем появлении в школе он всегда готов ущипнуть, уколоть или ударить как своего сверстника, так и каждого из младших своих товарищей; он так же относится даже и к маленьким детям. Сделавшись постарше, он обыкновенно перестает трогать маленьких детей, иногда даже относится к ним, напротив, очень внимательно.

У ребенка злобно-забитого типа бывают иногда очень добрые порывы, и он может отнестись с замечательной мягкостью и предупредительностью к другому ребенку, в особенности в тех случаях, когда последний подвергается явно несправедливым преследованиям и оскорблениям или когда немощный остается без всякого призора. Религиозность этого ребенка ограничивается более исполнением внешней обрядности, редко она бывает глубокой, искренней.

К своим занятиям он относится очень вяло и без собственной инициативы, даже охотно от них отделяется, а иногда впадает в какое-то инертное состояние, в котором он или совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, или только после применения самых сильных мер, но эти последние еще более ухудшают его состояние, еще более притупляют его. Обыкновенно он усваивает все памятью, не вникая особенно в значение усваиваемого. Внешние формы и обрядность составляют его единственное умственное достояние, которого он твердо держится. Мало-помалу такой ребенок принимает внешний вид и шаблонную форму данного заведения, делается пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в свой личный мир, который он как будто охраняет проявлением мел-

кого самолюбия. При более резко выраженной форме этого типа ребенок старается сделать всегда как раз противоположное тому, что от него требуется. Он как будто принимает все меры, чтобы на него обращали внимание, призывали к порядку, и выискивает случай, чтобы иметь возможность отказаться от исполнения каких-либо требований. Стоит только установить его в ряд с другими, он непременно обратится спиной к преподавателю; попросят его сесть на одно место, он непременно сядет на другое и т.д.; в особенности он любит отрицать все, что к нему относится, и отвечает отрицательно на все обращенные к нему вопросы. Привыкая относиться с большим расчетом к своим занятиям, он начинает так же относиться к исполнению всех остальных своих обязанностей, стараясь ограничиться только самым необходимым и не делать ничего лишнего, оценивая по возможности дороже свой труд.

Подобно тому как такие ученики, выбегая из класса, бросаются на всех и на все окружающее, так и, выходя на волю из школы, подобные молодые люди накидываются на всех и на все; в особенности же они падки на всякие сильные впечатления: большие количества разнообразной пищи с примесью пряных веществ, крепкие напитки, искусственные или естественные половые излишества, шумные оргии, драки, пошлые возбуждающие речи, лошади, скачки, травля и т.д. Все это проделывается чаще всего самым бесшабашным, шумным и безобразным образом. Нет такого безобразия, которому бы не предавались эти молодые люди, как только они хотя бы ненадолго вырвутся на свободу. Они обыкновенно имитируют самые крайние и грубые образцы, которые им приходилось встречать, как в отношении своей речи, одежды, так и в отношении всех своих потребностей. Все это выражается в крайне резкой и грубой форме и часто доходит до самых нахальных и даже циничных действий. По существу, проявления этого типа совершенно одинаковы как у мальчика, так и у девочки; цинизм их выступает в одинаковой степени. Самоуверенность и требовательность их облекаются в очень резкие и бессмысленные формы; притязания их часто трудно удовлетворить, до того они назойливы и беспощадны.

Подозрительность, резкость и угловатость действий, замкнутость, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявления мелкого самолюбия и резкие выходки, сменяющие апатичную жизнь, стесненную мерами и правилами, — вот те крупные черты, которые характеризуют молодых людей злобно-забитого типа. Выше уже было сказано, что ко всем своим занятиям и даже к обычным развлечениям они относятся отрицательно, всегда стараясь от них отделаться и освободиться, и что они в особенности отличаются умственной вялостью и неподвижностью. Иногда, впрочем, встречаются молодые люди, у которых при отсутствии резких выходок и кутежей являются различные занятия, служащие им развлечением или утешением.

К таким занятиям принадлежат: безобразная, резкая игра на каком-нибудь музыкальном инструменте, игра неумелая, но сильно раздражающая слуховой орган, игра в карты, малеванье как будто картин и различные ремесла, вообще всякие грубые работы, связанные с сильными мышечными ощущениями, как, например, сгребание снега, пиление дров и т.п. Если нет и этого, то они отдаются различным слабостям, например половым, выражающимся в виде порока, курению или, наконец, употреблению крепких напитков. Все это делается по возможности наедине или в небольшом кружке.

В жизни злостно-забитый тип является в одном случае, признаваемом обыкновенно за лучший, в виде подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения. Он молчалив, трудно воспринимает незнакомые ему раньше мысли и действия. Он может молча присутствовать или даже участвовать в разборе и выяснении различных мер и предложений, но затем опять будет действовать по привычке и по заученному способу. Он послушный слуга высших и требовательный начальник низших, резко реагирующий как против первых, так и против последних во всех, по его воззрениям, несправедливых действиях, требованиях или претензиях. Он всегда слепо подчиняется какой-либо слабости, служащей ему развлечением в его однообразной жизни. В крайнем случае все его существование может сузиться до простой потребности в службе, махорке, водке и ненависти ко всему окружающему, причем на все новое и чужое он отвечает фырканьем. В другом случае злостно-забитый тип явится в виде самого отъявленного врага общества, мстящего беспощадно этому последнему за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены и которыми были отравлены раньше все его детство, а затем и вся остальная жизнь. <...>

Причины, содействующие проявлению и развитию такого типа в семье, будут, главным образом, запрещение рассуждать, применение различных насильственных мер для понуждения и укрощения ребенка и всякие несправедливые и произвольные требования. Злая и раздражительная мачеха запрещает ребенку с самого малолетства всякие рассуждения, безотчетно и произвольно останавливает и понукает его и постоянно ограничивает все его действия, находя их нехорошими, неверными и даже безобразными. Лицо, воспитывающее такого ребенка, обыкновенно держится в отношении его того правила, что его не следует баловать, а главное, не следует пропускать какого-либо из его проступков без наказания. Если ребенок, например, возьмет что-нибудь, что произвело на него сильное впечатление или же удовлетворило той или другой его потребности, и его застают при этом, то его громогласно обзывают вором; или же, если несчастный случай сделал его невольной, совершенно бессознательной причиной страданий или даже смерти другого, его называют из-

вергом, убийцей. Заклейменный таким прозвищем, он слышит его с малолетства, подвергается за него преследованию своих домашних, а иногда даже и всех детей околота. Или же, предполагая, что он сказал неправду, его обзывают лгуном, не наедине, не случайно и не один раз, а громогласно, намеренно и постоянно. Вообще здесь играют главную роль настойчивые, постоянные, безотчетные и произвольные преследования, вызываемые большей частью личным раздражением, оскорбление личности ребенка и унижение его перед другими и перед товарищами, в особенности же перед чужими и нелюбимыми лицами. Развитию этого типа также много содействует строгое распределение времени ребенка с обязательными занятиями и невозможностью самостоятельно распоряжаться даже своими играми и развлечениями, строгие и постоянные взыскания за всякое нарушение установленных правил, или так называемых порядков, при отсутствии всякой любви и доброго отношения к ребенку. К этому еще часто присоединяется неумелое, грубое или служебное отношение к делу со стороны воспитателей и наставников, полное их незнание нравов и потребностей детей и преследование всякого проявления их личности, их дум и рассуждений.

Связь между приведенными явлениями и причинами их трудно проследить, если принять в расчет все раньше сказанное.

NB *Непомерная строгость приводит исключительно к тому, что ребенок не исполняет бесконечные запреты, а научается жить по-своему, избегая и нарушая их. Конечно, он приобретает определенные социальные навыки, но их ли мы хотим воспитать? Вот и разумно подумать: когда и насколько нужна наша строгость? Какие запреты нужны, для чего и кому именно?*

Внешними, насильственными мерами, полным ограничением всякой самостоятельности и настойчивым сопротивлением всякому рассуждению препятствуют обыкновенно развитию всех лучших и истинно человеческих качеств. Знакомство с условиями развития этих качеств уже отчасти выясняет ту связь, которая здесь существует между причиной и следствием. Но чтобы вполне понять все значение этой связи, необходимо остановиться над влиянием различных «мер», применяемых при воспитании детей.

Представим себе, что в семье, где находятся маленькие дети, двухгодовалому ребенку вздумается ткнуть пальцем в лицо младшему ребенку или даже он это делает нечаянно. Последний, пораженный внезапностью и болью, закричит; мать, присутствующая при этой сцене, начинает бранить задиру, возвышая голос и усиливая впечатление своих слов движением рук. Виновный ребенок смотрит на все это, и ему может даже понравиться такая картина, так как он получает таким образом ряд более сильных впечатлений как со стороны маленького, который сильно рефлектирует на раздражение, так и со стороны матери, которая при этом отчасти также рефлектирует. При первом подобном случае, в осо-

бенности при неудовольствии или усталости, влияющей угнетающим образом, он повторяет свой поступок; недовольная мать или няня уже сильнее возвышает свой голос, делает более резкие движения, а то и шлепнет непослушного ребенка. Таким образом, кроме возбуждающих картин он получит и угнетающий его удар, но прекратится ли после этого новое повторение того же самого? Обыкновенно нет, он повторит его явно или, скорее, тайно, чтобы избежать повторения угнетения, и в последнем случае еще с большей силой. Примененная к нему мера ни к чему не послужила и ни в чем его не убедила, она не изгладила у него картины, которая произвела на него довольно сильное впечатление; она не уничтожила той ассоциации ощущений или того состояния апатии, под влиянием которого ребенок вторично ткнул пальцем в лицо маленькому; напротив, она тем самым дала еще больший повод к повторению того же поступка; кроме того, она обратила внимание на последний и сделала его еще более заманчивым.

Обычная ошибка педагогов состоит в том, что они руководятся в сущности верным, но только весьма дурно понятым ими положением, что сильное впечатление может быть уничтожено еще более сильным; в только что приведенном примере, следовательно, впечатление, произведенное рефлексом матери и маленького, может быть уничтожено впечатлением шлепка. Ниже будет разобрано и показано значение этого положения, причем выяснится, что когда стараются уничтожить одно раздражение другим, более сильным, то, во-первых, не достигается желаемая цель, потому что это второе раздражение временно и скоропреходяще, тогда как первое обыкновенно стойко; во-вторых, это действует в то же время угнетающим образом на всю нервную систему, вызывает апатию, которая при отсутствии мышления служит весьма удобной почвой для постоянных раздражений, являющихся в виде различных чувствований. Следовательно, стараясь уничтожить эти постоянные раздражения различными «мерами», помогают, напротив, их развитию. Возвращаясь к приведенному примеру, можно сказать теперь, что здесь было бы гораздо целесообразнее *суметь не заметить* самого поступка и уничтожить по возможности весь эффект картины, вызываемой поступком. Понятно, что выгоднее всего было бы с самого начала быть более сдержанным и не обращать внимания на случайное явление, внешне не придавать ему никакого значения и не превращать простую случайность в проступок. Где меньше надзирающих глаз и карающих рук, там такие явления легче проходят бесследно; умная мать всегда сумеет вовремя промолчать и не важное не заметить. Поставьте, например, на стол тарелочку с вареньем и запретите строго-настрога трогать его хотя бы четырехлетнему ребенку, обещайте ему наказание в случае неповиновения; если ребенок знает, что такие угрозы действительно исполняются, то, оставшись один в комнате, он непременно со-

блзнится лакомым блюдом и ткнет целым кулаком в тарелочку, с тем чтобы потом облизать его, и тотчас убежит из этой комнаты, оставив следы варенья на губах и на платье. Иначе поступит ребенок, которого *никогда* не наказывали, которому даже никогда ничего строго и сурово не приказывали; если ему *любящая* мать только серьезно скажет, чтобы он с тарелочки ничего не брал, и объяснит причину, почему не следует брать, то он на самом деле не возьмет.

NB *И что самое интересное — те педагоги, которые это знают, понимают и применяют в своей жизни, имеют огромный авторитет среди учеников, у них редко бывают проблемы с дисциплиной и т.п. А вот те, кто непрерывно транслирует запреты, применяет все более и более усиливающиеся наказания, все время оказывается в напряжении: а вдруг где-то что-то не так, не послушалась, провинилась, наказание не выполнили...*

Вот и сегодня важно придумать, что вы брать — позицию «смотрящего» за потенциальным преступником или старшего товарища, находящегося в доверительных отношениях с младшим другом.

Если возвышенным голосом или даже криком призвать ребенка к порядку, то ребенок встрепенется, затихнет и останется в этом состоянии некоторое время, и тем меньшее, конечно, чем больше он привык к подобному обращению или чем тише и менее резко был сделан подобный призыв. Затем, после более или менее продолжительного спокойного состояния, ребенок задвигается, покажет язык или сделает какое-либо безобразное движение. Приходилось видеть в закрытом учебном заведении одного воспитателя, который очень строго подтягивал свой класс, в особенности когда ожидали появления какого-либо начальства. Он всегда внушал воспитанникам, что при начальстве они должны даже задерживать дыхание и не шевелиться на месте. Зато после он предоставлял им полную свободу действий; трудно описать,

Подобных примеров всегда много; они наглядно показывают значение простого и теплого отношения к ребенку. Сила мягкого, любящего слова так велика, что с нею не может сравниться никакое наказание. К сожалению, это слишком часто забывают при воспитании и прибегают к мерам, положительно пагубным по своим последствиям. Действуя обыкновенно под влиянием личного раздражения, воспитатели применяют свои меры недостаточно сознательно, не отдают себе полного отчета в значении их и данного проступка, а просто тешат себя, переводя свое раздражение в ряд беспорядочных, бесцельных движений. Необходимо, чтобы воспитатель всегда рассуждал и не допускал у себя рефлекторных движений; в противном случае получается явный абсурд: воспитатель преследует воспитанника за нарушение дисциплины и в то же время сам своими действиями доказывает, что он не умеет владеть собой, т.е. что он сам недостаточно дисциплинирован.

что делали тогда воспитанники: они испускали самые дикие крики, бросались друг на друга, на окружающих и даже на стену; было не безопасно попадаться им в это время навстречу — можно было подвергнуться какому-либо неприятному действию с их стороны.

Явления, которые наблюдаются в таких случаях, можно себе объяснить на основании вышеуказанных качеств нервной системы. Болевые ощущения, получаемые при периферическом раздражении какой-либо ветви нервного ствола, совершенно исчезают при более сильном раздражении концов другой ветви того же ствола. Боль зубов, например, на нижней челюсти может совершенно исчезнуть при раздражении кожи височной области больной стороны. Более сильное раздражение, видимо, понижает всякую деятельность в остальных проводниках данного ствола; после того как влияние примененного раздражителя прошло, болевые ощущения являются снова, но уже с большим упорством. Чтобы уничтожить и эту боль, требуется применение более сильного раздражителя; таким образом можно дойти до самых сильных раздражителей, какими можно только пользоваться; наконец и они перестают действовать.

То же самое приходится наблюдать и в психических проявлениях у ребенка; так, например, какое-либо возбуждение или раздражение вызывает у него известные действия; наставник, желая прекратить их (чаще просто раздраженный поступком ребенка), применяет к нему более сильное раздражение в виде выговора, крика или даже более ощутительного наказания. Этим, как говорят, возбуждаются задерживающие центры, но в то же время угнетается умственная деятельность и сознательное управление своими движениями. В приведенном примере отправления нервной системы болевые ощущения, несомненно, появятся вновь, так как причина, вызывающая их, продолжает действовать; она не удалена и не уничтожена, она только заглушена и угнетена. Точно так же и в последнем случае: прежние действия опять появятся, но только с большей резкостью и упорством, степень которых будет прямо пропорциональна силе и продолжительности угнетающего влияния. Как там каленое железо, так и здесь самое сильное наказание может, наконец, остаться почти без последствия.

Относительно интенсивности чувствований необходимо принять во внимание следующее общее положение, приводимое Вундтом: «Счастливое настроение, возбуждаемое приращением внешних благ, пропорционально не абсолютной, а относительной величине этого приращения; или моральное благо, т.е. удовольствие, пропорционально логарифму физического блага. Другими словами: напряженность чувствования возрастает в арифметической прогрессии в то время, как сила впечатления возрастает в геометрической прогрессии».

Посмотрим теперь, нельзя ли обойтись без этих выговоров, криков, угроз и истязаний. Раньше было уже сказано, что всякое

возбуждение и раздражение при непосредственном и сильном влиянии вызовет простые рефлекторные явления. Если у ребенка замечаются подобные рефлекторные явления, то ведь *только* путем спокойного и последовательного влияния возможно заставить его задуматься и дойти до выяснения своих поступков. Таким образом, ребенок возбуждается к рассуждению и к волевым проявлениям, а вместе с тем и к противодействию всяким случайным и ненормальным побуждениям и чувствованиям. Внешними же тормозящими влияниями, действующими на задерживание впечатлений, необходимо понижается также умственная деятельность и угнетаются волевые импульсы, с которыми не следует смешивать способность задерживать рефлексы. При таких условиях эти внешние раздражения на основании вышеприведенного (при описании честолюбивого типа) психофизического закона должны постоянно расти в геометрической прогрессии; только в таком случае можно достичь ими желаемого возбуждения при том угнетенном и апатичном состоянии, в которое ребенок был приведен предшествовавшими возбуждениями. Отсюда

NB *Вот бы это повесить лозунгом в некоторые наши современные школы! Конечно, важно, как это будут понимать. Ведь существенно не то, что не нужна дисциплина, а то, что если она не внутренне необходима, а лишь присутствует внешне, она противоречит всем и противоречива сама по себе.*

ясно, что эта внешняя дисциплина совершенно противоречит задаче школы, делая неминуемо ребенка апатичным, угнетая и понижая умственную его деятельность. Кроме того, личное раздражение, под влиянием которого меры эти приводятся в исполнение, исключает спокойную оценку поступка, приводит поэтому к произвольному и несправедливому преследованию ребенка, к оскорблению его личности, что, в свою очередь, порождает злобу и ненависть к преследователям. На-

против, если наводить ребенка на рассуждение, возбуждать его умственную и волевою деятельность, можно приучить его владеть и управлять собой, развивать в нем нравственную дисциплину, во всех отношениях вполне соответствующую задачам школы и воспитания вообще. Если впечатлительность ребенка не притупляется, то он остается способным к мягкому и спокойному отношению к окружающим его людям. Рассуждение приучает к анализу, к разработке понятий и истин, научает ребенка понимать правду, глубоко уважать и любить тех, которые ведут его к этой правде и никогда не оскорбляют его личного достоинства. Воспитатель, прибегающий к различным дисциплинарным мерам, наверное, не знает всего могущества и силы спокойного, справедливого и правдивого слова, а также значения неприкосновенности и уважения другого лица. Влияние любящего и правдивого человека так велико, что ребенок, находящийся при неблагоприятных условиях в отношении нравственного своего развития, может быть добродушного типа, если он хотя только по

временам встречается с таким человеком, к которому, понятно, он будет тем сильнее привязан.

Мать, няня, воспитатель, относящиеся к ребенку с искренней любовью и действительным участием, могут иногда прибегать и к различным мерам наказания, не забывая ребенка и не нанося ему этим положительного вреда. Но все же такие действия нельзя возводить в принцип, да, кроме того, тут и самое действие имеет совершенно другое значение. То, что можно перенести от близкого, любимого человека, что от него иногда даже приятно возбуждает, то может оскорблять и нравственно угнетать, если будет причинено чужим, холодным и нелюбящим человеком.

При всех наказаниях важно не одно механическое насилие, а и нравственное влияние, которое именно и действует угнетающим образом на психическое состояние ребенка, его-то и следует иметь всегда в виду. <...>

NB Видимое наличие в школе дисциплины и развитой системы наказаний — показатель слабости и бессилия самой школы. Развить и поддерживать нравственность как основу сосуществования — дело непростое и требует гораздо больших усилий, чем поддержание внешнего порядка. По-видимому, именно поэтому мы до сих пор часто видим больший упор на внешний блеск, чем на внутренние устои. Но в целом, я надеюсь, все-таки дела обстоят лучше, чем во времена П.Ф.Лесгафта... Хочется верить...

В школе должна быть не внешняя, мерами вынужденная дисциплина, а необходимо развить у ребенка нравственную дисциплину, умение владеть и управлять собой и подчинять свои действия разумным волевым отправлениям. Наказания должны быть исключены из школы, это — хирургические приемы, которых нельзя допустить при нормальных условиях воспитания. Подобные меры непременно ограничивают и понижают умственную деятельность ребенка. К какой бы деятельности ни готовился он, к административной, военной или какой-либо другой, все равно школе необходимо придерживаться только одного основания: содействовать развитию человека со всеми присущими ему качествами. Забитый человек может быть только слепым исполнителем, а где

нужно действовать самостоятельно и толково, с пониманием дела, там он не будет годен, он будет только дичиться и фыркать, чем, понятно, делу не пособит.

Указания на то, что многих наказывали телесно, а они между тем выросли и сделались замечательными людьми, не имеют смысла, потому что для выяснения причинной связи необходимо знать все нравственные условия, при которых ребенок жил и рос, а кроме того, «замечательные» качества человека могут быть очень односторонни и не всегда разумны. Мнение, что маленького ребенка можно наказывать телесно, а того, который постарше, нельзя, тоже неверно, потому что чем моложе ребенок, тем он

нежнее, тем менее стоек его организм и тем легче появляются у него различные страдания. <...>

Замечаемые у ребенка злостно-забитого типа апатия и умственная вялость — несомненные последствия сильных возбуждений или постоянных понуканий, которым он подвергается и которые ведут к его угнетению; стоит только удалить эти прибавочные возбуждения, апатия и вялость явятся как неминуемое последствие. Кроме того, при работе с постоянным принуждением обыкновенно почти не выясняется ни значение, ни цель ее. Нет ничего убийственнее совершенно бесцельной и непонятной для исполнителя работы; она делается совершенно внешней, механической и вовсе не возбуждает к умственной работе.

ВВ *Как явно эта мысль перекликается с современными идеями о том, что в воспитательных программах нужно делать упор на развитие самовоспитания, а в образовательных — самообразования. Вообще, каждый из нас, как мне кажется, на себе убедился, что знания и сведения о мире, о жизни, о других людях и о себе мы помним, понимаем и используем в большей степени тогда, когда получили их сами, своими руками или головой...*

Предположение, что ребенка необходимо постоянно понукать и принуждать к занятиям, совершенно неверно; напротив, необходимо, чтобы он сам приискивал себе занятия, непременно сам распределял их и распоряжался своим свободным временем. При привычке спокойно рассуждать над работой труд распределяется между органами умственной и физической жизни, следовательно, увеличивается поверхность отправлений, и поэтому деятельность может продолжаться без перерыва, она не скоро утомляет. Кроме того, физический труд под влиянием умственной деятельности постоянно видоизменяется, и вместе с этим самые занятия переводятся от одних мышечных групп к другим, и таким образом мыш-

цы не доводятся до утомления. Если ребенок сам распоряжается своими занятиями, то, утомившись умственным трудом, он непременно перейдет к физическому, и обратно. Непосильный умственный или физический труд потребует от него большого напряжения, поэтому он скоро утомится и перейдет к другой работе. Если ребенок, предоставленный себе, бездействует, то это вызывает на его пониженную впечатлительность и апатию, которые составляют последствия бывших сильных возбуждений и раздражений. Лень ребенка будет во всяком случае результатом пониженной впечатлительности, апатии или утомления, следовательно, всегда будет следствием угнетающих его условий; при нормальных условиях проявление лени у ребенка немислимо. Несоответствие количества занятий, несоответствие требований с уровнем развития ребенка — все это требует слишком большого напряжения его сил и приводит к скорому утомлению, а продолжительное утомление — к истощению и изнурению, или к избытку траты вещества сравнительно с накоплением. При обычных

В Сейчас, пожалуй, это знает практически каждый педагог. Знает... Но всегда ли это становится достоянием практики? Впрочем, если сам учитель не воспринимает свой труд как монотонный, а относится к нему как к непрерывному творческому процессу, тогда и детям скучать не приходится...

видоизменять его деятельность и постепенно и последовательно увеличивать ее; иначе являются скука, вялость, апатия, лень как неминуемые последствия непомерных или однообразных требований.

В закрытых учебных заведениях весь день ребенка регламентирован; в его распоряжении никогда не остается более одного или полутора часов в продолжение всего дня, все остальное время у него распределено по табели. Даже играть или поговорить с товарищами он должен в определенное время; спокойно рассуждать и обдумывать свои действия и появляющиеся у него вопросы он совершенно не имеет времени. Разве удивительно, что при таких условиях у него являются безобразные и даже дикие поступки, что он привывает вяло и апатично относиться к своему делу и постоянно уходит и уклоняться от него. Необходимость постоянно усиливать применяемые меры все более и более озлобляет его против его преследователей, а встречающиеся несправедливости и неисполнение данных обещаний делают его подозрительным и недоверчивым. <...>

Приучившись отвечать только на сильные впечатления, молодой человек злостно-забитого типа выбирает и развлечений, отличающиеся самыми резкими формами. У него ценится тот, кто в состоянии выпить огромное количество крепких напитков, кто может сильнее затянуться табаком, выдержать самые страшные пытки и истязания, съесть огромное количество в особенности труднопереваримой пищи, обобрать огород, фруктовый сад, кладовую, вообще — выкинуть из ряда выходящую шутку, соединенную с сильным ощущением. Ценность лица увеличивается тем более, чем более поразит сам поступок. Несмотря на то что между товарищами ценятся честность и вообще нравственные качества, тем не менее крайние проявления, совершенно несогласные с этими качествами, не только не отвергаются, но даже засчитываются в заслугу и возвышают совершившего такой поступок в мнении товарищей. Все это указывает на степень апатии и потребность в сильных ощущениях, которые дали бы возможность встрепенуться и выйти из гнетущего их состояния.

психических проявлений. Это — общее явление, общий закон, по которому человек первоначально приучается относиться известным способом ко всяким непосредственным влияниям и раздражениям, а затем таким же образом относится и к соответствующим психическим проявлениям. Ребенок этого типа приучается очень рано задерживать свои желания и реальные потребности, он привыкает удовлетворять этим потребностям в самой ограниченной степени и постоянно покоряться необходимости, не жалея при этом своих трудов и сил. То же самое является потом во всех психических и нравственных его качествах; он скромнен во всех своих проявлениях, тратит очень много сил и не допускает и не находит у себя никаких талантов и способностей; он сильно привязан и может сильно любить, удовлетворяясь при этом только вниманием и простыми отношениями. Он не жалеет сил и труда и терпит различные лишения, лишь бы только преодолеть известное препятствие, не употребляя никаких обходных путей и не облегчая себя при этом ложным действием; он правдив, откровенен и искренен во всех отношениях, никогда не отступает от объективной почвы и не облегчает себе пути пустой фразой, ложным видом, формой, речью или мыслью. Напротив, он обыкновенно тратит свой труд с избытком, между тем как знает его значение, потому что дорого ценит его у других при необходимости пользоваться последним. Он благодарен за малейшее внимание, оказанное лично ему, часто бережлив, но всегда готов поделиться своим достоянием и никогда не рассчитывает извлечь из своих услуг какую-либо выгоду. Он привык и умеет задерживать свои требования на основании своего опыта и наблюдения, которые объективно показывают ему все значение необходимости, так что у него наблюдаются собственно не волевые проявления, основанные на отвлеченных истинах, а проявления, сдерживаемые на основании житейского опыта и знакомства с необходимостью. Вообще, ребенок этого типа отличается своей наблюдательностью и опытом, но только постоянный труд препятствует ему задумываться над получаемыми впечатлениями и сознательно переходить от них к отвлеченным понятиям; они усваиваются только памятью и остаются у него как будто в виде одних реальных образов, не освещенных разносторонней критикой. Условия, при которых он живет, заставляют его внимательно относиться к окружающим его влияниям, следить за ними и внешне усваивать их себе; постоянная встреча с действительностью делает его опытным, но недостаточная постепенность этого явления, резкость и случайность его, невозможность всегда выяснить себе причинную связь явлений и проверить свои рассуждения в разумной беседе с другим лицом, наконец, часто необходимость быстрого действия — все это уменьшает у него возможность относиться к своему опыту с достаточным анализом и усвоить себе все его значение.

В Сейчас говорят о различиях в целеполагании. Труд для взрослого чаще всего понимается как средство для достижения жизненных благ, а труд ребенка — как средство саморазвития. Но мне кажется, что все-таки в труде и взрослого, и ребенка должно быть что-то общее, а именно: творческий подход, саморазвитие и самореализация... Конечно, именно так относиться к труду ребенку несколько проще, а взрослому сложнее. Впрочем, всегда ли хочет взрослый в труде (как для себя, так и для ребенка) видеть именно средство саморазвития, а не самоцель? Когда труд производится ради труда или для блага чего-то или кого-то, вот тогда он становится непосильным.

чрезвычайно часто и замечается у лиц этого типа. Мертвенная бледность и все последствия истощения и изнурения часто наблюдаются у них, и только терпение, выносливость и привычка к лишениям заставляют их молчаливо страдать и часто даже отрицать у себя всякие страдания.

В Только в одном месте П.Ф.Лесгафт заговорил об отвлеченности и условности типологии. Впрочем, предъявление как действительности определенных условностей — проблема многих научных трудов. Но хуже всего то, что это более всего проблема не трудов, а практической реальности, в которой эти идеи будут реализовывать люди, принявшие условность за абсолютную действительность.

И вот тут-то важно понимание идей, лежащих в

Знакомство с угнетенным типом и выяснение причинной связи замечаемых у него явлений показывают все значение непосильного раннего труда как в умственном, так и в физическом отношении. При этом обыкновенно смешивают влияние труда на взрослого со значением его для ребенка, что далеко не одно и то же; влияние это будет настолько различно, насколько различны организация и постройка организма взрослого и ребенка. Как психические, так и механические влияния всегда очень сильно действуют на организм ребенка, и тем сильнее, чем он моложе. Всякое сильное влияние непременно понижает энергию тканей, на которые оно действует, что неминуемо ведет к ослаблению их отправлений, к апатии и раньше всего к понижению самостоятельной деятельности человека. Угнетающее влияние лишений и непосильного труда непременно должно неблагоприятно действовать на молодой, нежный организм и при постоянстве этих влияний неминуемо должно привести к страданиям, что

Этим заканчивается разбор тех выдающихся типов, которые обыкновенно уже достаточно резко выражены при появлении детей в школе и составляют, стало быть, главным образом, результат семейного воспитания или следствие тех условий, при которых ребенок провел свою дошкольную жизнь. Необходимо твердо помнить, что здесь говорится только о школьном возрасте и что каждый тип составляет только отвлеченный образ, не принадлежащий одному лицу, а появляющийся под влиянием известных, определенных причин и составляющий неминуемое их последствие.

основе выведенных условий. Всегда ли мы пытаемся докопаться до этих основ? А надо бы всегда...

Приведенные типы прямо можно связать со степенью умственного и нравственного развития ребенка в семье. Лицемерный тип отличается, главным образом, внешними своими проявлениями; он видоизменяется и приспособляет свою внешность и все свои действия к условиям, при которых он живет и при которых ему приходится действовать. Проявления его настолько внешни, что, по-видимому, они будут по существу преимущественно рефлекторно-опытные и отчасти подражательные. Внешние проявления, основанные на непосредственном удовлетворении животных потребностей, на материальной выгоде и подражании, указывают, несомненно, на слабое умственное развитие и на недостаток нравственных оснований. Тип ребенка, следовательно, находится в прямой зависимости от степени умственного и нравственного его развития; это — главная мысль, которая лежит в основании всех приведенных наблюдений и их теоретических объяснений. Поэтому описанные здесь типы не произвольны и не случайны, но соответствуют различным степеням умственного и нравственного развития ребенка, причем первая степень, с малосознательными отраженно-опытными проявлениями, соответствует лицемерному и мягко-забитому типам. Вторая степень, с развитием подражательно-рассудочных проявлений и односторонних чувствований, соответствует честолюбивому и злостно-забитому типам, и наконец, третья степень, с разумно-самостоятельными проявлениями, выраженными либо в виде рассуждений, либо в виде физического труда, соответствует добродушному и угнетенному типам. Правдивость является главным характеристическим признаком ребенка этих последних типов. Эти три степени развития соответствуют степеням развития органов отраженно (рефлекторно)-опытной умственной деятельности, подражательно-рассудочной деятельности, выражаемой желанием или хотением, или органов наглядного восприятия и действия, и органов разумно-самостоятельной, или волевой, деятельности. Органов, промежуточных между ними, нет, поэтому всевозможные видоизменения в их развитии и проявления могут быть только в этих, а не в каких-либо других промежуточных органах. Ясно, что и основных типов может быть поэтому только три. Условия, задерживающие умственное развитие, а также применение различных мер, понижающих впечатлительность, содействуют появлению типов, описанных под названиями мягко-забитого, или заласканного, злостно-забитого и угнетенного; опять же и здесь нет ни случайности, ни произвола при описании. Здесь могут быть ошибки в наблюдениях и в особенности в выяснении, но одно верно: все типичные явления, замечаемые у ребенка в школе, составляют неминуемое и неотразимое последствие условий, при которых он жил в дошкольном периоде... Выясняя себе основную идею постройки

человеческого организма и его отправления, твердо и неопровержимо убеждаемся в неминуемости определенных последствий при действии известных причин. Изучение анатомии положительно показывает существующую здесь причинную связь... Описанные типы составляют не что другое, как отвлеченные образы тех частных форм или проявлений, с которыми дети появляются в школе; понятно, какое важное значение для воспитателя получают эти формы и проявления, когда он выяснит себе значение их и ту идею, которая лежит в основании этих форм и проявлений и которую они осуществляют. Рядом приведенных типов желательно только выяснить значение лжи со всеми ее видоизменениями в лицемерном типе, чувствования первенства или величия — в честолюбивом, правды — в добродушном и гнета — во всех остальных типах, а также по возможности проследить за причинами, послужившими основанием для развития этих чувствований и идей. Понятно, что это только антропологический этюд, который может служить основанием для выяснения метода наблюдений за ребенком и установления причинной связи замечаемых у него явлений. Только на основании выяснения этой причинной связи возможно перейти с почвы произвола к собиранию научных истин и к основанным на них объективным действиям.

Только на идеях и истинах можно сойтись и основать свои действия; их, следовательно, и необходимо раньше всего разработать, а затем уже говорить о науке, о воспитании.

NB *В этом антропологическом этюде П.Ф.Лесгафт наглядно показал, насколько важны и взаимосвязаны определенные моменты в развитии ребенка. Сама типология на данный момент вызывает у меня некоторые сомнения как в основании разделения на типы, так и в их внутренней логике. Но размышления о том, что является показательным для выявления причинно-следственных связей в характере и поведении ребенка, насколько важно дошкольное детство в развитии личности ребенка, как может сказываться на нем та или иная парадигма организации школьного обучения, мне показались очень наглядными и глубокими. П.Ф.Лесгафт описал, на что лучше обращать внимание, чтобы понять, почему ребенок ведет себя так, а не иначе, почему именно так складываются у него отношения с товарищами, окружающим миром, учителем, правдой, знаниями... Здесь сформулированы идеи, на которые можно и сегодня ориентировать развитие школы: важно не знание, а понимание и практическое применение; воспитывать надо инициативность и самостоятельность; поощрения и наказания вредно воздействуют на ребенка; важно развить в ребенке не всезнайку, а достойного человека, личность открытую, искреннюю, творческую, инициативную, ответственную. И в этом ракурсе данное сочинение чрезвычайно интересно для учителей современной школы, оно может дать очень много для размышлений о своей деятельности, о себе, о детях, вместе с которыми ты работаешь.*

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕБЕНКА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ

При выяснении нормального типа необходимо изменить метод изложения, которого приходилось держаться при описании

NB *Сложный вопрос — понятие о норме. Пожалуй, до сей поры ключевой. Что мы определим и на каком основании как норму, то в результате и получим. П.Ф.Лесгафт выбрал подход к пониманию нормы как идеала. Пожалуй, до сих пор это наименее реализуемый, но наиболее прогрессивный подход. Понимание нормы как среднестатистического явления нас не развивает, не задает образ цели, к которой мы должны стремиться. Описанный же идеал хоть немного обрисовывает контур того, к чему надо пытаться привести результаты своих деяний.*

«школьных типов». Там было уже нечто готовое, так или иначе сложившееся, так что приходилось только выяснять, по возможности, причины замеченных явлений и приводить их в связь между собой. Нормальный же тип не представляется в виде реального объекта для наблюдения; пока* он может быть создан только в идеале. Проявления этого типа, его существенные признаки должны предстать пред нами в виде окончательного вывода из изучения условий, при которых возможно нормальное развитие ребенка, подразумевая под этим полное соответствие между физическим, умственным и нравственным развитием лица во время семейной его жизни. Впоследствии придется коснуться и влияния наследственной передачи, и условий утробной жизни и затем с момента появления ребенка на свет проследить шаг за шагом все анатомо-физиологические изменения,

происходящие в его организме, и их уклонение от нормы, чтобы

NB *Понимание того, что развивать и воспитывать личность мы можем только через создание благоприятных для этого условий, только в последнее время становится достоянием широкой общественности. Как мы можем напрямую воздействовать на личность? Кто нам дал на это право? А вот создать максимально способствующие, духовно богатые, развивающие условия — задача школы, цель педагога.*

показать, какие явления роста и развития следует считать желательными для того, чтобы ребенок мог появиться в школе в виде цельного нормального типа. Здесь также придется коснуться природы индивидуальных особенностей организации, от которых зависят как физические качества человека, так и все физиологические и душевные его проявления. В настоящем разборе будут, следовательно, изложены те данные, с помощью которых имеется в виду облегчить главную и существенную задачу воспитания:* поставить ребенка в условия, при которых он мог бы свободно и гармонически развиваться как физически, так и умственно и нрав-

* Выделено составителем.

ственно. Намеченная задача, без сомнения, очень трудна, поэтому необходимо сойти здесь с исключительно личной точки зрения и собрать возможно больше материала, чтобы на объективной, научной почве выяснить значение всех условий для роста и развития ребенка.

Раньше всего необходимо выяснить, что называть темпераментом, типом, характером ребенка и какие его свойства могут быть названы наследственными. Термины эти требуют самого строгого определения, иначе трудно справиться с тем хаосом, с которым в этом отношении приходится встречаться в педагогической литературе. Темперамент и характер, например, принимают за одно и то же; так, Ушинский говорит как о желчном темпераменте, так и о желчном характере*. Тип от темперамента и характера также не отличают, хотя с научной точки зрения на- вряд ли это будет выгодно. Разберем все эти термины и выражения по очереди.

ТЕМПЕРАМЕНТ

Темпераментом можно назвать силу и быстроту проявлений действий и чувствований, а также силу и быстроту развития желаний отдельного лица. Можно еще определить темперамент и таким образом, что это будет степень возбудимости организма от внешних и внутренних стимулов и продолжительность его реакции на последовавшее возбуждение. Темперамент необходимо отличать от характера, зависящего исключительно от отношения волевых отправлений к ощущениям и чувствованиям. Необходимо отличать темперамент и от типа, зависящего от степени умственного развития, и в особенности от его отношения к правде. Например, нельзя говорить о типе или характере новорожденного, а можно определить его темперамент. Ребенок школьного возраста добродушного типа может быть флегматиком, но такой ребенок может быть и всякого другого темперамента. То же самое можно сказать и о лице всякого другого типа. Взрослый может быть твердого и слабого характера независимо от его темперамента.

Если придерживаться данного сейчас определения темперамента, то главными признаками являются сила и быстрота действия и чувствований; эти признаки и должны ложиться в основание разделения, тем более что им будет соответствовать древнее разделение на четыре темперамента, как это видно из деления Вундта. Характеристика этих главных видов темперамента будет основываться только на силе и скорости развития чувствований, их проявлений и действий.

Сангвинический темперамент — с быстрыми, но слабыми чувствованиями и проявлениями; человек такого темперамента

* Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — СПб., 1881. — С. 327, 329. — Т. II.

быстро на все накидывается и так же легко все бросает и обо всем забывает; он сговорчив, всему сочувствует, легко сближается и дружится, но у него все так же скоро исчезает и расторгается; постоянства и устойчивости мало, все изменчиво и легко забывается.

Меланхолический темперамент — с медленными и сильными проявлениями — отличается как раз противоположными качествами*; человек с таким темпераментом медленно на все решается, везде усматривает препятствия и отыскивает постоянно причины к опасениям. Он несговорчив и сильно придерживается своих привычек и раз принятых обычаев, но все это не из нравственных оснований (на это же указывает Кант) или размышлений, а под влиянием сильно развитых чувствований. Человек меланхолического темперамента медленно дружится, но, раз побеждены им все встретившиеся у него подозрения, он глубоко и сильно привязывается. Медленность в развитии чувствований препятствует у лиц этого темперамента всяким резким проявлениям, а также проявлениям радости.

Холерический темперамент — с быстрыми и сильными проявлениями. Быстро развивающиеся чувствования сопровождаются резкими и порывистыми действиями, усиливающимися от всякого сопротивления. Ребенок холерического темперамента действует быстро и решительно, но он неохотно продолжает более однообразную деятельность; вообще и чувствования такого лица быстры и сильны, но не продолжительны, если не будут влиять прибавочные моменты раздражения. Холерический темперамент часто смешивают с честолюбивым типом, но это неверно. Холерический темперамент предрасполагает к сильным чувствованиям и к страстным проявлениям, а у лиц честолюбивого типа уже развито определенное чувствование первенства, которое может проявляться в различной степени и с различной силой, так что честолюбцем может быть и лицо даже флегматического темперамента.

Флегматический темперамент — с медленными и слабыми чувствованиями и проявлениями. Вялость (флегму) не должно смешивать с ленью: первое явление зависит от слабой возбудимости, а последнее есть понижение деятельности вследствие притупления впечатлительности. При флегматическом темпераменте деятельность проявляется медленно, так сказать, малыми приемами, но может продолжаться очень долго; чувствования развиваются медленно и слабо, но зато так же медленно и исчезают и поэтому всегда отличаются своим постоянством или, вернее сказать, инертностью.

* При этом необходимо помнить, что человек с меланхолическим темпераментом, как это верно замечает Кант, не будет еще меланхоликом, ибо последнее будет уже состоянием, а темперамент может быть только предрасположением к состоянию.

Все это будут главные виды темперамента; норма должна быть между ними. Лицо с нормальным темпераментом должно быть в состоянии соразмерять силу и быстроту своих чувствований и проявлений соответственно со своими умственными и нравственными требованиями. <...>

При посещении больших воспитательных домов и при сравнении здесь новорожденных между собой легко убедиться, что все они различаются между собой не столько чертами лица, сколько силой и быстротой своих жизненных проявлений. Один подвижнее, голос его сильнее, на всякое раздражение он сильнее реагирует, свое неудовольствие выражает довольно резкими движениями; другой, напротив того, вялый, медленнее двигается, голос слабый, медленно и слабо реагирует на раздражение. Дети могут быть различной величины и веса, покровы их могут различаться по своему цвету, или же величина и вес у них могут быть и сходны, а между тем замечаемые проявления будут резко отличаться между собой и будут даже противоположны. При посещении таких заведений всегда приходилось слышать, что новорожденных очень легко смешать между собой и что главные замечаемые в них различия — это голос, большая или меньшая подвижность, вялость или усиленная раздражительность. Здесь, следовательно, темперамент новорожденных, которым они главным образом и различаются, проявляется в более или менее чистом виде. <...>

Темперамент составляет замечательно стойкое проявление человека. Быстрота и сила, с которой проявляются действия и желания человека, степень и быстрота проявления умственной его деятельности выражаются тем сильнее и резче, чем менее он в состоянии сознательно направлять свою деятельность и покорять ее волевым отпращиванием. Кровь, протекающая по сосудам, поддерживает жизнедеятельность в той части, куда она проникает, и составляет один из необходимых моментов, возбуждающих эту деятельность. Сила и быстрота течения крови несомненно связаны с силой и быстротой проявления жизнедеятельности, которую кровь возбуждает тепловыми силами, освобождающимися при изменении состава приносимых ею питательных веществ. Форма и строение сердца и всей сосудистой системы вместе с составом питательной жидкости, или крови, имеют, без сомнения, прямое отношение к энергии и скорости работы, происходящей в тканях, органах и частях всего организма; точно так же все это имеет отношение и к темпераменту человека, и чем более знакомится с отпращиванием этой системы и с отношением ее к отпращиванию всех остальных органов человеческого тела, тем лучше и яснее можно себе представить все то, что относится к темпераменту человека. Для изучения темперамента необходимо (как это делается в анатомии и физиологии) выделить отпращивания всей сосудистой системы и ее содержимого и выяснить ее значение во всей полноте, чтобы

потом так же широко усвоить себе значение темперамента человека.

Всякая деятельность, возбужденная в какой-либо части тела, если она доходит до сознания, будет проявляться здесь в виде ощущения, или чувствования. Ощущение это может быть тесно связано с местом своего возбуждения, но оно может являться также в совершенно неопределенном, глухом виде, как будто не имеющем отношения к деятельности самого организма. Ощущения являются с оттенком удовольствия или страдания в зависимости от соответствия или несоответствия между тратой вещества и его накоплением.

Как удовольствие, так и страдание может быть положительное и отрицательное. Положительное удовольствие является при трате, соответствующей накопившемуся материалу, оно выражается удовлетворением при посильной работе. Отрицательное удовольствие составляет оттенок ощущения, появляющийся при восстановлении траты, связанной с предшествовавшей ему деятельностью, что, например, замечается при отдыхе и вообще при восстановлении. Положительное страдание замечается при трате, не соответствующей накопленному материалу, как, например, при усталости, истощении и изнурении. Отрицательное страдание сопровождает всякое накопление материала, не соответствующее трате; оно выражается потребностью деятельности или стремлением к работе.

Чувствования, являющиеся под влиянием душевных возбуждений, будут опять же связаны с явлениями со стороны сердца и сосудистой системы. Краснота, бледность, обморок, сердцебиение и т.д. — все это явления, связанные с душевным волнением; и опять же проявления эти различны по своей силе и быстроте, смотря по темпераменту лица. <...>

Темперамент устанавливается более определенно, и более разнообразные его формы являются с появлением постоянных зубов, т.е. с семилетнего возраста. Со времени же периода возмужалости, т.е. с пятнадцати-шестнадцатилетнего возраста, темперамент обыкновенно довольно резко определяется и устанавливается. Волевые отправления, умственное развитие и образование могут, без сомнения, повлиять на силу, быстроту и продолжительность действий и проявлений, на степень проявлений чувствований и душевных волнений, но все же чем более неожиданны, случайны и сильные причины возбуждения, тем резче выступают проявления темперамента лица, которые задерживаются только если действия достаточно разъединены по времени, т.е. если развивающиеся чувствования и действия настолько задержаны, что могут быть вполне направлены волевыми отправлениями. Достигается это нелегко и только при развитии характера лица.

В старческом возрасте опять преобладают медленные и более или менее слабые действия, здесь чаще встречаются флегматиче-

ский и меланхолический темпераменты, реже наблюдаются холерика и еще реже сангвиники. <...>

Чем более будем изучать организм ребенка и выяснять себе связь, существующую между его строением и отправлениями, тем осторожнее и внимательнее будем относиться к его проявлениям и не будем от него требовать невозможного, несогласного с его организацией. Все это имеет особенное значение по отношению к темпераменту; нельзя требовать от ребенка сангвинического темперамента медленных и стойких действий, это ему очень трудно дается и достигается только очень последовательным трудом, и то отчасти только. Точно так же не появятся вдруг быстрые действия у ребенка флегматического темперамента или игривая веселость у ребенка меланхолического темперамента.

Кант верно говорит, что лицо сангвинического темперамента всегда является веселым собеседником, легко и быстро применяющимся к людям и легко с ними сходящимся; между тем как лица холерического темперамента всего менее «счастливы», быстрые и сильные действия их всегда отличаются резкостью, часто неприятно поражающей других. Точно так же человека флегматического темперамента часто называют философом, принимая во внимание только слабые реакции его организма на влияющего на него возбудителя, чем в таком случае более всего и руководствуются.

На деле обыкновенно выходит, что слабые проявления деятельности скорее удовлетворяют окружающих и даже могут вызывать их участие, между тем как сильные проявления легко вызывают неудовольствие, и лиц с таким темпераментом обыкновенно называют неуживчивыми и беспокойными и от них сторонятся.

Влияние воспитания на темперамент должно выясниться при изучении развития типа и характера человека и из анализа их отношения к темпераменту.

ТИП

В антропологических и педагогических сочинениях обыкновенно смешивают темперамент с характером и с понятием о характере соединяют чрезвычайно часто все, что относится к различным психическим проявлениям человека. Для лучшего наблюдения за ребенком и более точного выяснения всего замечаемого у него будет, по-видимому, выгоднее отличать не только темперамент и характер, но и тип его, который в свою очередь смешивают то с темпераментом, то с характером. <...>

Тип ребенка определяется степенью сознательного его отношения к окружающей среде и нравственным его развитием, т.е. отношением его к правде. Здесь, следовательно, главными характеристическими каче-

NB Понимание типа ребенка через его сознательную нравственность и отношение к правде,

что выражается в отношении к окружающей среде и прежде всего к людям, может многое дать и для современной педагогической практики. Возможно, не обязательно видеть в ребенке тот или иной тип, но насколько действительно показателны выделяемые П.Ф.Лесгафтом характеристические качества. Пожалуй, не только для ребенка. Для взрослого — в не меньшей степени.

ствами являются сознательность и правдивость ребенка.

Сознательные проявления человека развиваются только воспитанием; для этого необходимы постепенно и последовательно усиливающиеся возбуждения со стороны окружающей среды. При отсутствии возбуждений, а следовательно, и порождаемых ими представлений сознательная деятельность не развивается, ребенок остается в состоянии слабоумия. Правдивость у ребенка выражается полным согласием между мышлением и действием.

По различию развития сознательной деятельности в проявлениях ребенка можно различать три степени: 1) отраженно-опытные действия с отсутствием нравственных проявлений, 2) подражательно-рассудочные действия с внешне усвоенными нравственными основаниями и 3) разумно-самостоятельные проявления с вполне усвоенными нравственными основаниями. Эти три степени могут проявляться в двух видах: с деятельно-повышенными проявлениями и с инертно-пониженными проявлениями. Соответственно этому можно различать следующие типы:

I. С деятельно-повышенными проявлениями: 1) лицемерный тип — отраженно (рефлекторно)-опытный с повышенной деятельностью, без нравственных проявлений, 2) честолюбивый тип — подражательно-рассудочный с повышающимся чувством первенства и с внешнеусвоенными нравственными основаниями и 3) добродушный тип — разумно-самостоятельный с преобладанием умственной деятельности и с твердо установленными нравственными основаниями.

II. С инертно-угнетенными проявлениями: 4) мягко-забитый тип — рефлекторно-опытный с инертными действиями, без нравственных оснований, 5) злостно-забитый тип — подражательно-рассудочный, угнетенный преследованиями и несправедливыми мерами, с внешнеусвоенными нравственными основаниями и 6) угнетенный тип — разумно-исполнительный с преобладанием физической деятельности и твердо выработанными нравственными основаниями.

Ребенок *лицемерного* типа повторяет то, что видит, всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избежать деятельности более трудной, т.е. связанной с трудом и усердием. Он легко усваивает только то, что сильнее на него влияет, и в особенности все внешние проявления окружающих. Лица этого типа отличаются, следовательно, непосредственно-подражательными (или имитационно-реальными) действиями. Способ их деятельности всегда бывает практически-опытный; они стара-

ются хитростью и лаской обойти все затруднения, не особенно огорчаясь и неудачей. Отношение к истине только внешнее, заучены одни общие нравственные правила и шаблоны.

Тип *честолюбивый* отличается умением усваивать все памятью; при этом не только то, что непосредственно (или реально) воспринимается, но и вся умственная работа у него направлена почти исключительно на усвоение и воспроизведение памятью не только простых формул и идей, но даже самых сложных философских учений. Точно так же могут быть заучены и нравственные положения, которые, однако же, остаются без влияния на его действия, находящиеся главным образом в зависимости от сильно развитых чувствований. Сильно развивающееся чувствование превосходства является всегда самым главным возбуждающим моментом, под влиянием которого и в зависимости от которого совершаются все действия ребенка честолюбивого типа. Отсюда гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность и постоянное стремление первенствовать и властвовать над другими. Скромные серьезные занятия, не ведущие к отличиям, не привлекают молодых людей этого типа; они их избегают. Для них деятельность возможна только при надежде на внешний успех, являющийся прибавочным возбудителем.

В *добродушном* типе развита главным образом аналитическая деятельность: ребенок привык рассуждать над каждым новым явлением и при дальнейшем своем развитии приучается мыслить более отвлеченным образом. При недостатке знаний мыслительная деятельность его легко принимает характер фантазии. Умственная деятельность его сосредоточена по преимуществу над выявлением личности человека, над разбором и выяснением собственных проявлений и над отношением этих проявлений к своим действиям и ко всему окружающему. Поэтому деятельность лиц этого типа и отличается всегда большой самостоятельностью и правдивостью. Но деятельность поддерживается, пока существует умственный интерес, пока возможно рассуждение или существует взятое на себя обязательство. Недостаток этого типа — несоответствие между умственным и физическим трудом, а именно преобладание первого; отсюда недостаток возбуждений, или стимулов, со стороны активно-физических (мышечных) органов тела и вследствие этого известная степень апатии, или, как обыкновенно говорят, лень. Явление это может зависеть и от односторонней деятельности, выражающейся главным образом стремлением заниматься философскими рассуждениями, и от непривычки справляться с техническими приемами или заниматься физической работой. Всякое принуждение к занятиям и несправедливость или произвол неминуемо отталкивают ребенка этого типа от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе. Любовь к ближнему, защита слабого, простое и правдивое отношение к окружающим составляют всегда отличительные качества лиц этого типа.

У ребенка *мягко-забитого* типа нет условий, постепенно и последовательно возбуждающих его и тем содействующих его развитию, поэтому в крайней своей степени он является в виде слабоумного. Он отличается поэтому отрицательными качествами как в умственном, так и в нравственном отношении. Делает он так, как указано и что сказано; нет ни наблюдательности, ни знаний, ни нравственных понятий. Это — автомат, который даже плохо повторяет (имитирует) то, что видит и слышит. Без указания и руководства он теряется и совершенно не в состоянии действовать. Появляющееся у него упрямство имеет более характер инертного, пассивного состояния, из которого он не решается выйти. Дети этого типа всего труднее поддаются развитию, с возрастом у них развивается только узкая, эгоистическая практичность и расчетливость, и они совершенно безучастно и даже бездушно относятся ко всему окружающему.

Тип *злостно-забитый*, всегда ожесточенный, отличается своей подозрительностью, самолюбием и рефлекторными проявлениями, часто очень резкими. Сознательная деятельность более всего сосредоточена над личной защитой. Приученный к сильным впечатлениям мерами, связанными с оскорблением личности, ребенок этого типа постоянно стремится к перемене впечатлений и к сильным возбуждениям. Эти возбуждения выводят его из той апатии, в которую он впал под влиянием принудительных мер. Правдивость его условная, так как он никогда не постесняется сказать и поступить не согласно с правдой, если это будет иметь отношение к лицу ненавистному или даже заподозренному, а таким может быть каждое незнакомое ему лицо. У лиц этого типа преобладает развитие памяти над рассуждением, развитию последнего препятствует у них сильно развитое чувство озлобления, под влиянием которого они часто сильно рефлектируют. Они недостаточно приучаются к отвлеченному мышлению и отличаются, скорее, своей наблюдательностью и опытностью, если только применяемые меры не ограничили у них и этих способностей.

Тип *угнетенный* отличается от добродушного типа преобладанием у него в силу необходимости физического труда над умственной деятельностью и в особенности недостаточным стремлением к отвлеченному мышлению и философским рассуждениям. Лица этого типа настолько привыкли к труду и лишениям, что сами очень мало ценят свой труд и всегда отличаются большой скромностью, терпением и терпимостью ко всем окружающим. Они отличаются всегда своей правдивостью, простотой своих проявлений и искренностью.

Нормальный тип (представляемый в идеале) должен отличаться полной гармонией между умственным и физическим развитием. Сохраняя полную впечатлительность ко всему окружающему, ребенок нормального типа приучается рассуждать над полученными впечатлениями и постепенным и последовательным возбуждением

щать их в нормальных возбудителей своей деятельности, затем продолжать эту борьбу в виде умственной и физической работ, проверяющих, дополняющих и направляющих друг друга. Все, что приходится усвоить возможно более самостоятельной работой, всего сильнее влияет на развитие характера, так как при этом наиболее приходится следить за всеми своими действиями и владеть своими ощущениями и чувствованиями. Самостоятельность действий составляет при этом, понятно, очень существенное условие, ибо только в этом случае действию предшествует сознательная умственная работа, которой и направляются волевые отправления. <...>

Всякое инстинктивное стремление, зависящее от темперамента, отличается своей шаткостью, изменчивостью и случайностью: оно находится в полной зависимости, например, от барометрического давления воздуха, от качества принятой пищи, от неудовлетворения какого-либо возбуждения. Ощущения и чувствования должны являться возбудителями сознательных и волевых отправлений, но они не могут быть непосредственными руководителями действий человека, иначе он оставался бы на уровне растения и разве возвысился бы только до уровня животного, но никогда не дошел бы до уровня человека, умеющего создавать себе идеалы и стремящегося приблизиться к ним. С первого момента внеутробной жизни необходимо избегать применения внешних прибавочных возбудителей, для чего необходимо понимание природы ребенка и терпеливое к нему отношение. При первоначальном воспитании всего нагляднее можно видеть все значение серьезно образованной матери. В самом деле, что может быть выше и ценнее умной матери; можно сказать, что уровень развития общества находится всегда в прямой связи и прямой пропорциональности с уровнем развития женщины. Чем выше образование женщины, тем серьезнее может быть направлено семейное воспитание ребенка, имеющее, без сомнения, самое серьезное значение для всей жизни человека. Естественной руководительницей ребенка является прежде всего мать. Разумность и высокое образование женщины всего сильнее будут влиять на развитие и образование нравственного характера ребенка. Только такая женщина, никогда не допуская произвола, лжи или оскорбления ребенка, будет в состоянии содействовать умственному его развитию и установлению его нравственного характера. Она не будет ограничиваться внешностью, а вовремя сказанным словом и разъяснением сумеет поддержать активную деятельность ребенка, а также будет содействовать усвоению им понятия о правде. Она не будет поддерживать его чувственных проявлений, а будет непременно содействовать развитию сознательной его деятельности.

При выяснении условий развития типа было сказано, что необходимо предоставить ребенку самому наталкиваться на окружающие его явления и выяснять себе их значение. Относительно

развития характера теперь следует прибавить, что для этого необходимо поддерживать постоянную активную деятельность ребенка, также с его собственной инициативой, но только чтобы все делаемое было им исполнено по возможности полное и окончено, т.е. чтобы производимое действие непременно было доведено до конца. Все это должно быть исполнено по усвоенной привычке, без нарушения доброго отношения к ребенку со стороны матери или воспитателя. В сказанном необходимо придерживаться строгой последовательности и не допускать ни малейшего произвола. Необходимо помнить, что содействовать развитию характера ребенка возможно только при умении владеть собой и при вполне сознательном отношении к своим действиям.

Из всего сказанного об условиях развития характера оказывается, что самым существенным моментом будет привычка справляться с встречаемыми препятствиями на основании усвоенных общих истин и положений, а также покорять свои чувствования, которые должны являться нормальным возбудителем сознательной деятельности. Всего более эти условия выполняются при настойчивых упражнениях в самостоятельной деятельности, как умственной, так и физической. Необходимо, чтобы действия были целесообразны, сознательны и составляли результат волевых проявлений. Особенное значение при этом имеет, без сомнения, всякая последовательная физическая работа, и это тем более, чем более она является результатом умственной работы или служит для проверки последней. Всякая подобная физическая работа требует последовательности действия, настойчивости, умения владеть своими силами и проявлять их соответственно силе препятствия, которое приходится преодолевать. Систематическая подготовка к такой работе принадлежит школе, где физическое образование наряду с умственным должно подготовить занимающегося ко всякой элементарной работе, к умению по слову или написанному правилу приступить ко всякому делу и к исполнению всего необходимого в жизни. В семейной жизни ребенок должен быть постоянно активным: сам должен отыскивать себе занятие, уметь ограничивать свои потребности и по возможности сам исполнять все нужное. Практическая школа, или жизнь, при привычке держаться правды и не опасаться труда всего более содействует развитию характера в борьбе с нуждой и лишениями. Но такие условия действуют угнетающим образом на умственную деятельность и этим нарушают гармонию, последовательность и нормальность отправления. В ожесточенной борьбе отсутствует постепенность, поэтому развивается крутой, суровый нрав, действия недостаточно распределены по времени, нет умения тонко разъединять (дифференцировать) и эстетически проявлять свои действия; нет той чуткости, предупредительности и внимательности (деликатности), которые характеризуют идейную любовь и привязанность. Систематическая (или теоретичес-

кая) школа должна бы содействовать развитию характера полным соответствием между умственным и физическим образованием, приучая серьезно работать и не отступать от усвоенных истин, привычно связываемых со всяким размышлением и действием. Такое соединение задач образования и воспитания, однако, трудно выполнимо в школе; это возможно разве только при почти идеальном понимании и выполнении своих обязанностей со стороны преподавателя, умеющего увлечь слушателей своим предметом и приучить их к самостоятельной проверке своих знаний, при этом необходимо тесное и хорошее товарищество. Все это настолько не выполняется обыкновенной школой, что условия, возбуждающие здесь к деятельности, более влияют на развитие типа, чем характера лица. Энергия, настойчивость и самостоятельность действий, составляющие самые существенные признаки проявления характера, возможны только при вполне сохраненной впечатлительности и умении вполне владеть собой и направлять свою деятельность. Для развития же нравственного характера человека необходимо еще, чтобы всякая его деятельность соединялась (ассоциировалась) с направляющим влиянием вполне усвоенных истин и полной правдивостью как в своих размышлениях, так и в своих действиях. В том и состоит главное отличие типа от характера лица, что в типе видно преимущественно влияние окружающей среды на умственное и нравственное развитие ребенка, а в характере — самостоятельность, видоизменение и применение к жизни всего усвоенного образованием и стойкое следование твердо установленным основаниям, или принципам, никогда не расходящимся с правдой.

До сих пор еще очень распространено мнение, что всякое следование своим чувствованиям и инстинктивным влечениям всего менее ломает натуру человека и составляет явление естественное. Затем часто приходится слышать даже от педагогов-практиков, что нравственное воспитание, т.е. воспитание нравственного характера лица, может быть проведено наставлениями, выговорами, советами. Такие мнения очень нетрудно опровергнуть. Растительные чувствования и так называемые инстинктивные влечения являются результатом раздражения, передаваемого со стороны растительных органов центрам сознательной деятельности. Здесь они возбуждают обыкновенно не мыслительную деятельность, а только хотения и желания, которые ведут к животному удовлетворению этих чувствований, т.е. только к растительным или животным проявлениям организма, выражающимся обыкновенно только отраженными (рефлекторными) действиями. Руководствоваться, следовательно, в своих действиях одними растительными чувствованиями, или так называемыми инстинктами, — значит оставаться исключительно в состоянии животного и не возвышаться до разумной жизни, характеризующей человека и действительно содействующей его совершенствованию. При нормальных условиях ощущения и чув-

ствования должны являться возбудителями сознательных отвлечений, выразителями которых являются уже волевые действия. Только в таком случае «я» будет объективно относиться к своему телу, направлять деятельность человека и уменьшать произвол в его размышлениях и действиях; иначе нельзя себе представить человека как сознательного члена общества, нельзя допустить самосовершенствования человеческого общества. Только развитием сознательной деятельности возможно дойти до отвлеченного мышления, до создания идеалов и стремления к их достижению как существенной цели жизни. Чувственные потребности всегда отличаются тем, что при своем удовлетворении они легко доводят до насыщения и даже до пресыщения и отвращения и затем требуют более сильного возбуждения, иначе вызывают апатию, всегда связанную с понижением чувствительности, следовательно, с ослаблением жизнедеятельности человека. Все чувственные возбуждения подлежат поэтому, как уже выше сказано, психофизическому закону: для того чтобы чувствование росло в арифметической прогрессии, раздражение должно усиливаться в геометрической прогрессии. Умственная же деятельность тем и отличается, что она никогда не может дойти до полного своего удовлетворения, следовательно, не может быть ни пресыщения, ни отвращения; напротив того, с постепенным и последовательным возбуждением ее открываются все новые интересы, завлекающие своим разнообразием, логической связью и глубиной мысли. Идеиная жизнь настолько богата внутренним своим содержанием и видоизменениями, что о границе ее, следовательно, о пресыщении ею не может быть и речи. Только она заставляет отыскивать основания своих действий внутри себя, знакомиться с собой, с достоинствами и качествами своего «я»; этим обращением к своим действиям человек и научается ценить идеиную жизнь и ее значение выше эгоистической, реальной, животной жизни. Без идеиной жизни невозможны волевые проявления, а следовательно, невозможны и проявления истинного характера лица. Направляющим моментом при проявлении такого характера будут определенные положения, или истины, настолько усвоенные человеком, что они привычно связываются (ассоциируются) с каждым ощущением и чувствованием.

Теперь относительно второго мнения. Понятно, что нравственное воспитание ребенка, при котором у него слагается понятие о правде, не может состоять из наставлений, советов, выговоров, делаемых ребенку. Всего сильнее влияют на ребенка, конечно, примеры из его семейной жизни, а затем и совершенно объективное выяснение общих положений, логически следующих из вполне знакомых ему фактов. Наиболее выгодным оказывается, если такие общие положения выводятся при систематическом преподавании, если они не связаны с частными случаями, допускающими часто сомнения в объективности выводов. При всем этом необходимы еще доверие и уважение воспитан-

ника к преподавателю и умение последнего выводить общие положения просто, понятно и в полной логической связи. Одни же шаблонные указания и советы воспитателей и наставников обыкновенно остаются без всякого влияния, во-первых, вследствие своей случайности и поэтому недостаточной логической связи с фактическими знаниями ребенка; во-вторых, часто от недостаточной своей объективности и убедительности для ребенка, легко поддающегося внушению; в-третьих, вследствие обыкновенно допускаемых выводов, более или менее оскорбительных для ребенка и поэтому уничтожающих всякое на него влияние, и, в-четвертых, от частого повторения и однообразия, действующих утомляющим образом. Кроме того, за нравственное воспитание обыкновенно берется всякий, несмотря на собственные свои недостатки и отсутствие требуемого для этого образования и опыта, а часто даже несмотря на недостаток правдивости и искренности в своих отношениях к детям и вообще к делу. Во всех подобных случаях о нравственном влиянии не может быть и речи, а напротив того, высказанные наставления и советы имеют даже неблагоприятное значение, потому что вызывают ряд рефлекторных явлений со стороны ребенка или притупляют его впечатлительность к слову наставника и этим понижают влияние и значение последнего. Во всяком случае, нравственный характер лица складывается всего позже и только при установившемся понятии о правде, когда оно настолько уже утвердилось, что является привычным регулятором при всех размышлениях и действиях человека. Этому необходимо должна предшествовать самостоятельная психическая работа, приучающая человека относиться с полным самосознанием ко всем появляющимся у него ощущениям и чувствам и всегда контролирующая его действия сложившимися понятиями о правде. И это самосознание, и эти понятия не могут быть усвоены путем внешних влияний, а могут составлять только результат анализа его собственных проявлений и действий.

Нравственный характер лица может развиваться, без сомнения, и на основании наблюдений, опытности и рассуждений, т.е. практическим путем, но только за счет глубины и широты понимания истины. Такое явление нередко приходится наблюдать и у молодых людей, в особенности страстно увлеченных каким-либо учением, из которого они почерпают основания как для выяснения себе истины, так и для руководства в своей практической деятельности. Но дело в том, что когда нравственный характер лица развивался под влиянием постоянной активной самостоятельной деятельности, постепенно развивающейся привычки владеть своими ощущениями и чувствами и систематического развития отвлеченного мышления и понятия о правде, следовательно, при возможной более широком умственном развитии и наибольшей самостоятельности в своих проявлениях, тогда, понятно, и деятельность такого лица должна быть полнее, шире и на-

стойчивее. Сектанты же или увлеченные каким-либо учением, развивающие свой характер только на основании наблюдения и опыта, следовательно, практическим путем, никогда не будут отличаться той широтой рассуждения и деятельности, как в первом случае; их идеалы уже, они усвоены ими по выяснению или учению других, здесь, следовательно, должно быть менее самостоятельных проявлений, деятельность должна быть уже и основы менее тверды. И в том и в другом случае главным задерживающим и направляющим, или руководящим, моментом при действии лица будут усвоенные истины и понятие о правде, причем слагается объективное отношение личного «я» к нашим ощущениям, чувствованиям и стремлениям.

Таким же задерживающим моментом могут быть личные, или эгоистические, требования лица или же внешнее влияние в виде различных мер и преследований. Честолюбивый ребенок строго следит за своими действиями и в состоянии удерживать и направлять их, смотря по своим требованиям и нуждам, но все это только до тех пор, пока его личные стремления и выгоды побуждают его к этому; как скоро у него таких побудительных причин нет, он становится апатичным и маловпечатлительным. То же самое замечается во всех случаях, где нет идейных руководящих оснований, а есть только личные мотивы, являющиеся прибавочными возбудителями активных действий, даже стойких и последовательных, продолжающихся, однако же, только до удовлетворения этих прибавочных возбудителей или мотивов. Это, следовательно, только относительное проявление характера, нестойкое, ненадежное, всегда изменяющееся вместе с изменением условий деятельности и отсутствием личных реальных выгод. Здесь нельзя говорить об отношении волевых проявлений к чувствованиям, ибо собственно воли, направленной истиной, нет, а есть односторонне развитое чувствование; вся деятельность лица обуславливается желанием поддерживать и удовлетворять это чувствование. Одностороннее сильно нарастающее чувствование является в таком случае возбудителем, направляющим деятельность человека; такой реальный, или чувственный, характер складывается, следовательно, из отношения сильно развитого желания, могущего возрасти до страсти, к остальным ощущениям и чувствованиям. Этот вид мнимого характера встречается всего чаще и может настолько походить на истинный, что всеми обыкновенно и признается за истинный характер. Узнается он только в таких случаях, когда личные, эгоистические стремления не удовлетворены, оскорблены или когда нет благоприятных условий для их возбуждения. Вместо прежней силы и энергии является апатия, погоня за переменой впечатлений, и взамен неудовлетворенного чувствования или развившихся личных потребностей замечается отыскивание различных прибавочных раздражителей, как карты, вино и тому подобные возбуждающие средства. Нет большей муки, как апатия и отсутствие руководя-

щих моментов для деятельности; понижается вся жизнедеятельность человека, и он сам порой замечает свое разложение и распадение.

Наконец, тормозящими, или задерживающими, условиями могут еще являться и внешние меры, психические или физические. Такие внешние дисциплинирующие меры всегда сводятся к тому, чтобы более сильными ощущениями или чувствами затормозить действия ребенка или направить их известным образом. Меры эти могут состоять в сильных слуховых впечатлениях, в наставлениях, выговорах, в болевых ощущениях, вызываемых различными положениями тела наказываемого или телесными наказаниями, в оскорблении словом или действием, в арестах или лишениях и т.п. Во всех этих случаях полагают, что принятыми мерами направляют нравственное развитие ребенка и содействуют развитию его характера, т.е. приучают сдерживать свои рефлекторные действия и владеть своими чувствами. Относительно сильных раздражений, или возбуждений, можно сказать, что они понижают или останавливают рефлекторные явления и вообще действуют задерживающим (тормозящим) образом на действия лица; этим объясняется влияние всяких физических и нравственных оскорблений и мер, так часто применяемых для дисциплинирования и даже, как говорят, для направления нравственного развития ребенка. Такими мерами и способами можно только понизить впечатлительность ребенка, а ни в каком случае не содействовать проявлению его самостоятельности и развитию у него нравственных качеств. <...>

Если при умственном образовании усваивались не одни только знания, а умственная работа была настолько разъединена по времени, что развилось отвлеченное мышление, усвоились общие понятия и истины, то, несмотря на то что поняты элементы, из которых эти истины слагаются, а также способы, при посредстве которых, руководствуясь этими истинами, возможно выявить себе частные явления, все же необходимо еще, чтобы они были проверены наблюдением и жизненным опытом, иначе эти истины не будут служить основанием самостоятельных, индивидуальных проявлений человека. Истины, усвоенные памятью и не проверенные опытом, при изучении которых, следовательно, не были проложены пути к тем сознательным центрам, деятельность которых необходима для их самостоятельной выработки и проверки, не могут еще ложиться в основание действий человека и служить основанием волевых его отправлений, так как для этого необходимо полное их усвоение, необходима подготовка, которой уясняется все их значение и применяемость.

Характер в отличие от типа должен выражаться индивидуальными, субъективными проявлениями воли, следовательно, не заученным или повторенным (имитированным) действием, а самостоятельным видоизменением понятого и вполне усвоенного. Для развития характера необходимо поэтому усвоение общих по-

ложений и истин, необходима наблюдательность и опытность, умение на основании их действовать и проявлять в своей деятельности свое личное, индивидуальное участие, умение видоизменять свои действия, смотря по волевым своим отправлениям и условиям, при которых приходится их проявлять. Ошибки, неудачи, лишения, а также всякие случайности должны только уведомлять опытность и содействовать совершенствованию человека, ни в каком случае не понижая его деятельности и не вызывая

NB *Как важно не поймать человека на его ошибке, а помочь увидеть ошибку и найти пути ее исправления. Неудачи очень важны, но ими нужно уметь пользоваться во благо, а не во вред ребенку.*

у него бездействия и апатии. Совершенствование возможно только при объективном отношении к требованиям своего организма и ко всем своим действиям. Между тем это именно условие чаще всего отсутствует. Типичные проявления и стадность обыкновенно доходят до того, что человек нуждается в готовых формах и приемах не только для одежды, молитвы, украшений и развлечений, но даже для речи, письма, для своих душевных проявлений и выражений. Мода предписывает часто невозможные и вредные уродования тела; она часто превращает человека в движущуюся вешалку, в потерявший человеческий образ манекен, и обыкновенно даже преследует людей, не следующих моде и отличающихся простотой и непосредственностью своей внешности и своего обращения. Внешность и мишурное приличие, ложь и лицемерие, поддерживаемые типичностью и стадностью, всего вернее уничтожаются развитием нравственного характера лица, индивидуальными, самостоятельными волевыми его проявлениями, руководимыми правдой и личной проверкой усвоенных истин. Образование должно развить у человека способность тонко разъединять (дифференцировать) получаемые им впечатления, выяснять истину и сознательно, просто и целесообразно действовать, чтобы индивидуальным видоизменением своих действий и даже творчеством он всегда мог самостоятельно проявлять свою деятельность, свой характер. Только в последнем случае возможны самосовершенствование и разумная жизнь, исключительно принадлежащая человеку и отличающая его от животного. Самосовершенствование это и будет проявляться в нравственном характере лица, в индивидуальных самостоятельных его действиях, направленных правдой, т.е. правдивостью в своем самосознании и в своих отношениях к другим, принятой в основание всех его размышлений и действий.

На основании всего сказанного об основных проявлениях человека можно прийти к следующим заключениям:

1. Характер лица выражается его умением руководствоваться в своих размышлениях и действиях общими положениями, или истинами, и проявлять на основании их свою индивидуальную, самостоятельную деятельность.

2. Эти общие положения, или истины, вырабатываются либо наблюдением и опытом, либо систематическим образованием, но эти истины должны быть всегда выведены из их элементов и проверены опытом и ни в каком случае не усвоены одной памятью.

3. Для проверки опытом необходимо знакомство с физическим трудом, умение владеть своими действиями и привычка к работе. Сознательно усвоенные общие приемы всякой физической работы должны быть настолько привычны, чтобы возможно было приступать к проверке известных положений со слов или по писаному наставлению.

4. Сила и быстрота чувствований и действий, проявляемых лицом, суть выражения его темперамента; это проявления бессознательные. От степени умственного и нравственного развития лица зависит его тип, проявления которого общи всем лицам, принадлежащим данному типу, и поэтому отличаются стабильностью. Стабильность эта тем сильнее будет проявляться, чем более знаний и приемов усвоено только памятью и чем менее они послужили основанием для выработки общих истин и идей для возбуждения отвлеченного мышления.

5. Темперамент, проявляемый бессознательно и находящийся в прямой зависимости от явлений питания и тепловых сил, выражен уже у новорожденного как явление врожденное. Он может со временем измениться от изменений в составе и строении организма, а также направляться характером лица. Тип развивается под влиянием окружающей среды, и проявляемая при этом деятельность (сила) вполне выясняется законами динамики как в умственном, нравственном, так и в физическом отношении. Проявления типа общие (стабильные) и соответствуют условиям, при которых ребенок развивался; тип устанавливается во время жизни в семье.

6. Умение проявлять свою волю с личной, эгоистической целью и выгодой, не руководствуясь при этом понятием о правде, выражается физическим, или реальным, характером лица. Умение объективно относиться к своим действиям и отправлениям не связано в данном случае с общими принципами, с отвлеченным идеалом.

7. Индивидуальные, субъективные проявления воли, направленные правдой, выражаются нравственным характером лица. Объективное отношение к действиям и отправлениям своего тела связано при проявлении нравственного характера лица с правдивостью как в самосознании, так и в отношениях к окружающим. Эти качества всегда указывают на выработанный самим лицом отвлеченный идеал и на стремление приблизиться к нему в своих размышлениях и действиях.

8. Характер лица, выражающийся в личной инициативе и самодетельности, связан с умением объективно относиться к своим чувствованиям и ощущениям и сознательно направлять свои

действия. Проявления характера индивидуальны: они могут либо быть направлены к увеличению личного, телесного своего благосостояния (физический характер), либо быть руководимы понятием о правде (нравственный характер). Характер лица развивается всего позже и, по-видимому, только в зрелом возрасте, под конец установления общего образования.

9. Самоусовершенствование в строгом смысле возможно только при развитии нравственного характера, ибо только тогда индивидуальные волевые проявления направляются установившимися понятиями о правде как относительно самосознания человека в его размышлениях и действиях, так и в отношениях его к другим.

10. Чем более ребенок во время семейной своей жизни приучился к наблюдению и к самостоятельному труду, тем более он подготовлен к развитию характера, а привычка его к правде располагает к развитию у него нравственного характера.

11. Ощущения и чувствования должны при нормальных условиях являться естественными возбудителями умственных отправлений и увеличивать энергию их проявления.

12. При воспитании необходимо, чтобы ребенок находился всегда в условиях, при которых он может свободно развиваться: он должен по возможности сам преодолевать встречаемые им препятствия, приучаться к постоянной, но не однообразной работе с определенной целью, понимать правду и, кроме прямо к нему обращенного слова, не подвергаться никаким поощрениям или наказаниям.

13. Усваивание и самостоятельное применение общих положений и истин возможны только при постепенном и последовательном выяснении элементов, из которых эти истины выведены, и умении проверять эти истины опытом или существующими научными методами. Истина, усвоенная памятью, никогда не может быть самостоятельно применена на деле. Труд, необходимый для выводов и проверки усвоенных истин, составляет самый главный момент для развития объективного отношения к действиям. Без серьезного труда и работы развитие характера невозможно.

14. Ответственность лица за свои действия должна увеличиваться с развитием способности объективно относиться к своим отправлениям и действиям, а в особенности с развитием нравственного характера лица.

Связь между темпераментом, типом и характером уже выясняется из всего сказанного.

МЕТОД

Необходимо теперь разобрать различные методы воспитания и выяснить, какой метод выгоднее применять в семье и какой — в школе. Главных методов два: один — практический, а другой — теоретический, или систематический.

Практический метод основан, главным образом, на развитии путем наблюдения, размышления над наблюдаемым и получаемой отсюда опытности. При этом необходимо самому наткнуться на явления, самому приискывать толкования их и самому вырабатывать приемы своей деятельности. Опытность при этом вырабатывается неудачами, настойчивостью и усвоением всего добываемого непосредственным наблюдением и проверкой получаемых впечатлений на деле. Способ этот самый трудный, связанный часто со страданиями и лишениями и с большой тратой сил, но при следовании ему развивается способность инициативы в действиях и самостоятельности. Для облегчения затруднений, встречающихся при следовании этому методу, прибегают обыкновенно к наблюдательности и опытности других; но если ограничиваться повторением (имитацией) действий окружающих и тем, что ими проверено, тогда уменьшается личное понимание, а также самостоятельность проявлений и логическая последовательность деятельности. Это можно, по-видимому, объяснить следующим образом: развитие как умственное, так и физическое состоит, главным образом, в разъединении отдельных представлений и действий и в сравнении их между собой. При стремлении производить эти разъединения собственными силами необходимо знакомиться со всеми отдельными моментами всего акта разъединения, из этих же моментов должно состоять и воспроизведение разъединенного. Сравнениями же подтверждается верность воспроизведенного и получают общие образы и истины; при неполном воспроизведении выводы окажутся неверными или нелогичными, потому что логичность вывода возможна только при полном воспроизведении фактов, находящихся в известной связи между собой. Чем сложнее положение, тем легче заблуждение, ибо тем легче упустить из виду какой-нибудь относящийся к делу факт. Если же знакомиться с результатами наблюдения, с опытностью или работой других в виде уже готовых выводов или произведений, то не будет знания отдельных моментов или приемов их получения или добывания, а потому не будет возможности и видоизменять их, не будет, следовательно, инициативы, самостоятельной и логически последовательной деятельности. Все выводы и положения, которые не связаны в логической последовательности, не могут быть самостоятельно применены или видоизменены, точно так же как невозможно произвести какую-либо работу, отдельные приемы которой незнакомы, если не усвоены элементарные приемы работы, необходимые для подобных или сходных произведений. Поэтому чем более усвоены одни только выводы или отдельные приемы, последовательно не связанные между собой, тем меньше наблюдательности и опытности и тем менее возможно ожидать собственной инициативы и последовательного проведения какого-либо дела. Без наблюдательности и опытности возможно только исполнение требований других, точно ими определенных и пока-

занных. Всего выгоднее поэтому может быть применен практический метод развития ребенка таким образом, что ему предоставляют самому преодолевать и справляться со встречаемыми им препятствиями и затруднениями, но не отказывают ему, однако же, в содействии во всех тех случаях, когда ребенок желает проверить свои размышления и действия или же требует указания более простого способа, скорее ведущего к определенной цели. Метод этот выгоден для большего развития личных качеств и способностей ребенка, который при этом при нормальной впечатлительности непременно будет отличаться наблюдательностью и опытностью, т.е. приучится разъединять отдельные получаемые им представления, сравнивать и проверять их впечатлениями, получаемыми различными органами восприятия, а также собственной своей деятельностью.

Систематический, или теоретический, метод развития состоит в последовательном и постепенном переходе от простого к сложному, в разъединении отдельных представлений, сравнении их и в выводе затем общих положений и истин, а также в применении этих положений и истин к выяснению встречающихся явлений. Выработанные и усвоенные таким образом истины приучают еще проверять, где это только возможно, опытом, или экспериментом, и приложением математических способов проверки. Точно таким же образом систематический метод должен быть применен и при физическом воспитании; именно при разъединении движений на элементарные их формы приучаются соединять простейшие формы движений в более сложные, увеличивая постепенно их силу и быстроту. Затем следует ознакомление с пространственными отношениями и с распределением деятельности по времени, т.е. с элементами всякой простой работы. Теоретический способ должен приучить ребенка к производству как умственной, так и физической работы с наименьшей тратой сил и в наименьший промежуток времени. Этот метод основывается на наблюдениях и опытности всех существовавших до сих пор поколений.

Применение систематического метода при преподавании могло бы указать занимающимся на существование закона однообразия проявлений в природе, а потому и на возможность исследовать и выяснять эти проявления общими способами. Для знакомства с этими способами избираются различные предметы или отрасли знаний, где в систематическом порядке приучаются из получаемых представлений добывать общие положения и истины и применять их к выяснению встречающихся в жизни явлений. Истина должна быть проверена опытом, а по возможности и приложением математических методов. «В опытном знании ум должен доискиваться причины вещей не прежде, чем имеет свидетельство фактов, — не должен отвергать факты потому только, что не может оправдать их умозаключением». Знакомство с этими методами и умение прилагать их дают возможность

сравнением получаемых реальных представлений получать отвлеченные понятия более достоверные, потому что проверками они по возможности лишены произвола и случайности. Отвлеченное же мышление составляет, без сомнения, высшую способность человека, отличающую его от животного; только оно дает возможность сосредоточивать внимание на замечаемых отклонениях от данного общего образа, вследствие чего человек точнее знакомится с встречающимися явлениями; только оно дает критерий для их выяснения и для проверки положений и выводов. При отвлеченном мышлении умственная деятельность, действительно, так сосредоточена и широкообъемлюща, что этим путем возможно произвести наибольшую работу в наименьший промежуток времени.

Применением практического метода развития получается меньшая последовательность, а поэтому и меньшая глубина мысли; здесь возможна большая произвольность выводов, потому что они недостаточно проверены и установлены; кроме того, чем меньше при нем пользоваться опытностью других, тем более он потребует времени и все же легко может довести до неточных или даже ложных положений. Практический метод никогда не в состоянии довести до такой глубины мысли и так проверить мысль, следовательно, придать ей такую достоверность, как применение систематического метода. Систематический метод требует для своего применения уже некоторой подготовки возможно больше материала, собранного наблюдением; он тогда легче применяется, и этот материал приводится им в целую систему. Поэтому при семейном воспитании гораздо выгоднее применять исключительно практический метод, не отказывая при этом ребенку в участии и содействии во всех тех случаях, где они, по заявлению ребенка, окажутся необходимыми. Систематический, или теоретический, метод необходимо применять в школе, и полным усвоением его и умением применять его оканчивается общее образование человека, а широкое применение его при решении известных частных вопросов будет уже задачей специального образования.

Школа всегда представляет некоторые невыгодные условия для воспитания, главное, что в ней обыкновенно недостаточно индивидуализируют каждого отдельного ребенка, вследствие чего он повторяет, или имитирует, за товарищами все то, что он не был в состоянии усвоить самостоятельно. Это повторение понижает самостоятельные проявления ребенка и содействует развитию стадности за счет развития личных его способностей. Кроме того, всякая заученная методика, которая буквально применяется в школе при преподавании, есть несомненно мертвый шаблон, не приспособленный к личным качествам ребенка и поэтому положительно вредный. Помимо того, у преподавателей легко является постоянное стремление производить свои занятия более легким путем, а именно передачей занимающимся знаний, а не

способа, ведущего к пониманию и к умению применять их к выяснению встречающихся явлений. Все это, вместе взятое, понижает личные проявления занимающегося, понижает его впечатлительность и уменьшает его способность к самостоятельному умственному развитию. Это заставляет не торопиться с помещением ребенка в школу, надлежит же делать это только тогда, когда ребенок уже в семье приучился наблюдать и уже приобрел известную опытность, содействующую установлению его типичных проявлений и выгодно влияющую на развитие его характера.

Попытки систематизировать семейное воспитание, или собирать детей в школу с того момента, как они начинают ходить, как это делается в так называемых детских садах Фребеля, оказываются невыгодными. Впоследствии будет доказано, что вся эта система основана на совершенно произвольных рассуждениях и везде проглядывает недостаточное знакомство с природой ребенка и с условиями психического его развития. При последовательном анализе ребенка придется остановиться еще над этой системой и выяснить ее значение. Оставляя, следовательно, теперь в стороне все применяемые здесь приемы, можно сказать, что преждевременное форсирование развития наблюдательности и опытности детей рутинным способом, путем собирания их в школе, оказывается положительно невыгодным; это содействует развитию в них имитации и стадности и противодействует всяким самостоятельным проявлениям. Обычный способ подготовки лиц, знакомящихся с приемами этого метода, вводит только ряд совершенно неподготовленных и обыкновенно даже мало развитых молодых людей в такое в высшей степени серьезное и важное по своим последствиям дело, как воспитание малолетних. При этом они бывают снабжены только известными приемами, которыми они наделяют всякого встречного ребенка, требуя от него повторения их в таком же порядке, как это им самим сказано и показано. Насколько может быть полезно распространение неосмысленных шаблонов, понятно каждому, имеющему какое-либо отношение к воспитанию.

Практический метод, дающий возможность всего лучше и свободнее развивать способности и личные проявления ребенка, содействующий развитию наблюдательности и опытности его, должен, без сомнения, пользоваться преимуществом в семейном воспитании, и это до тех пор, пока не установится тип ребенка и некоторые черты самостоятельных его проявлений, что может быть около восьми- или десятилетнего возраста.

Мнение, что в школе необходимо усвоить возможно больше знаний и фактов, а способ усвоения их может быть оставлен в стороне, совершенно неверно. Умственное и физическое развитие ребенка, развитие его творческих сил идет очень медленно и нелегко дается. Однообразные действия скоро его утомляют; это утомление связано с появлением неприятных ощущений и чувствований или страданий, отталкивающих ребенка от продолжения

занятий и даже содействующих понижению его деятельности. Между тем при развитой наблюдательности и известной опытности всегда легче усвоить себе аналитический метод и проверку его опытом. Способность же выяснить себе встречающиеся явления на основании усвоенных истин и проверять по возможности свои положения приложением математических методов придает занимающегося к точности, ясности, основательности, последовательности и строгости мышления (Бенеке) и действий. Развить у человека такие привычки и способности нелегко, здесь нельзя удовлетвориться только указанием или выяснением метода, а необходимо на деле настолько усвоить себе его применение, чтобы постоянно им пользоваться во всех отношениях к окружающей среде. Это возможно только при упражнении и постепенном и последовательном осложнении при его применении, для чего необходим материал, состоящий из представлений, возбуждаемых извне. Поэтому применение систематического метода как главного предмета преподавания невозможно без соответственного увеличения знаний, без наблюдательности и опытности.

На основании закона однообразия проявлений в природе выработанный до настоящего времени систематический метод должен быть применяем во всех случаях преподавания или изучения какого-либо предмета или явления. Для наипростейшего и кратчайшего выяснения явлений неорганического мира, растительных, животных и психических проявлений человека, а также всех видов общественных проявлений — везде должны быть положены в основание общие истины и законы, а также должны быть

NB *Научить сомнению намного труднее, но важнее, чем слепому принятию и следованию. Заучить что-либо, поверить в истину ребенка можно заставить, внушить ему... А вот научить рассуждать, понимать, сомневаться, искать самому истину можно только через создание условий, в которых ребенок сам, через свой опыт, ошибки и приобретения пройдет нелегкий путь. Помочь прийти такой путь ребенку — вот задача педагога, а не в том, чтобы показать ему, как идти. Вроде бы это просто и понятно, но почему-то на практике бывает совсем не всегда.*

применяемы общие методы их изучения. Достаточно поэтому познакомиться с приложением систематического метода при изучении некоторых предметов, чтобы затем уметь прилагать его к выяснению и других предметов и явлений. Без привычки применять этот метод все усвоенное памятью, даже всякое положение, истина или учение могут быть применяемы только в известном, указанном частном случае; такие знания останутся без всякого влияния на самостоятельные личные проявления или же на проявления каких-либо творческих сил.

Лица, набравшиеся только различных знаний, выводов и результатов различных учений и не знакомые с методами выработки их, всегда отличаются большой самоуверенностью и даже нахальством: они быстро все решают на словах, все знают и за все бе-

путся без учения и труда, постоянно глубокомысленно не соглашаются с мнениями других и высказывают свои сомнения; следовать же что-либо, серьезно провести или доказать какую-либо мысль они никогда не в состоянии, они совершенно не способны к отвлеченному мышлению, равно как и не в состоянии относиться серьезно и с действительным участием к какому-либо делу, требующему анализа и понимания. Причины таких явлений не трудно выяснить: при усвоении только одних выводов и положений неизвестны отдельные составные части, из которых данное положение получено, поэтому и применение его оказывается невозможным. Кроме того, изучение метода и самостоятельное применение его требуют много настойчивости, труда и времени, усвоение же памятью готовых выводов и учений гораздо легче; отсюда является привычка относиться ко всяким выводам и истинам поверхностно и решать все без подготовительного изучения.

Необходимо помнить, что если сознательная деятельность слабо проявляется, то человек только чувствует и ощущает, как это видно у наркотизованного человека, например у опьяневшего; если же в сознании человека собраны только одни представления в виде знаний, то они могут у него пробуждаться только на основании законов механической и логической ассоциации. Первый из этих законов формулируется так: «Если два представления или более даны в сознании одновременно или в непосредственном преемстве, то вторичное появление в сознании одного из этих представлений способствует воспроизведению другого». Второй: «Представления, сходные между собой по своему содержанию, способствуют вызову друг друга в сознании». Такое восстановление собранных знаний, совершенно не направленное никакими идеями или волевыми отправлениями, наблюдается и у душевнобольных, постоянно переходящих от одной ассоциации к другой, смотря по тому, под влиянием какого представления они находятся в данный момент.

То, что замечается у отдельных лиц по отношению к частным явлениям, является также и у ученых по отношению к науке. В так называемых описательных науках, на первоначальной ступени их развития, только описывали предметы, ограничиваясь при этом, главным образом, видом предметов, их формой, положением и т.д. Это — реальный период науки, собирание разъединенных фактов, нет еще отвлечения, нет общих положений и проверки научными методами, нет истин, которые ложились бы в основание действий и применялись к жизни. При изучении так называемых описательных наук, где собраны только одни факты, последние при их повторении обыкновенно только механически ассоциируются. Понятно, что такие механически ассоциированные факты не могут ложиться в основание наших действий и применяться в жизни, потому что их можно ассоциировать впазд, а иной раз и совершенно невпазд.

Примером такого предмета может служить так называемая описательная анатомия. В этом предмете нет общих положений и истин, здесь только собраны факты, полученные при рассечении мертвого тела и настолько разъединенные между собой, что из них не выходит ничего живого. Если инженер осматривает здание, то он в состоянии определить качество материала, из которого здание построено, а также механическое значение соотношения и расположения отдельных частей. Он в состоянии определить пределы деятельности данной постройки и значение нарушения отдельных частей для всей постройки. Ничего подобного не в состоянии сделать занимающийся описательной анатомией: он с цельной постройкой и живой ее деятельностью не имеет никакого дела, и все собранные им факты могут быть только механически ассоциированы и оставаться такими же мертвыми, как и тот труп, из рассечения которого они взяты. При преподавании таких предметов вошло в обыкновение, что лектор для удержания или привлечения слушателей в аудиторию прибегает к различным анекдотам и рассказам, не имеющим ничего общего с преподаваемым предметом и служащим только для прибавочного раздражения. Понятно, что подобный предмет не может иметь никакого применения к жизни; каждый старается отделаться от него возможно легчайшим способом, чтобы потом совершенно забыть о его существовании. В Германии господствовала в свое время хирургическая школа, которая совершенно отвергала анатомию и говорила, что знание анатомии для хирурга вредно, потому что делает его трусливым; ему необходимо только помнить правило: мягкие части режь, твердые — пили, где кровь идет — перевязывай сосуды, и он может производить все необходимые операции. Хотя в настоящее время так открыто и не говорят, но в сущности думают и поступают так же, и врачи находят возможным оставлять без применения научные методы и ограничиваться только наблюдением и опытностью. Без понимания строения живого человеческого организма, без применения научных методов для исследования его строения, без понимания отвлеченных идей и истин, лежащих в основании этого строения, невозможен научный анализ больного и применение научных методов к выяснению его страданий. Анатомия как наука вместе с физиологией должна ложиться в основание изучения медицины и педагогики и даже всех социальных наук. Что анатомия может быть исследована научными методами, это уже высказал и доказал Биша под конец XVIII и в начале XIX столетия, но, несмотря на это, и до настоящего времени описательная анатомия преподается большей частью в таком же виде, как и до Биша, оставаясь совершенно безучастной к выяснению постройки живого организма и ее значения.

Как общее явление оказывается: чем менее умственно развит человек, чем менее он научился вырабатывать общие законы и истины и применять их, тем более он ограничивается одной

внешностью и мелкими частностями, никогда не будучи в состоянии смотреть глубже, постигать истины и предвидеть явления. Предвидение есть отличительный и неотъемлемый признак понимания. Когда можно предсказывать известные следствия и они случаются согласно этому предсказанию, то можно быть уверенным, что данное положение верно.

Теория только тогда имеет значение, когда она оправдывается на практике, когда она вполне согласна с практикой и служит руководящей нитью и указанием для практики. Без теории невозможна никакая научная деятельность, точно так же без теории невозможна и истинно человеческая жизнь, и практика отдельного лица должна вполне согласоваться и вытекать из теоретических его понятий. <...>

УТРОБНАЯ ЖИЗНЬ РЕБЕНКА

Главные условия, необходимые для нормального развития ребенка со стороны матери, — чистота, сдержанность, деятельная жизнь как в умственном, так и в физическом отношении.

Чистота является всегда очень существенным условием нормальных физиологических отправления человеческого организма, так как поверхность тела, средним числом в 15 000 кв. см, принимает также участие в растительных отправлениях тела; чем тело чище, чем менее оно прикрито продуктами разложения, а также пылью, копотью, смешанными с потом и саловым веществом, отделяемыми находящимися в коже железами, тем деятельность его правильнее и менее отягощает деятельность органов с такими большими поверхностями обмена, как почки, легкие и кишечный канал. Точно так же не следует обтягивать тело шерстяной тесно прилегающей одеждой: недостаток доступа воздуха к поверхности тела не дает возможности удалиться тем газам, которые здесь образуются как продукты разложения. Шерсть, кроме того, своими спиральными нитями более раздражает поверхность тела и менее всасывает продукты выделения, чем, например, льняные нити полотна, которые менее раздражают и скорее и больше всасывают всякие выделения; необходимо только в последнем случае, т.е. при льняном белье, чаще его менять, так как это белье чаще и быстрее набирает продукты разложения. Кроме того, при доступе воздуха к поверхности тела всасываемые бельем жидкие вещества, как, например, пот, испаряются и этим охлаждают поверхность тела, что также требует, чтобы чаще менять такое белье и не давать ему, как говорится, холодить тело.

Развивающиеся молочные железы требуют особенно тщательного ухода, и именно чистоты, а то выделения, которые здесь бываю, в особенности во второй половине беременности, легко разлагаются и вызывают трещины и изъязвление сосков. На это необходимо обращать особенное внимание, иначе страдания сосков, их уплотнение и трещины на них помешают пра-

вильному кормлению ребенка, а иногда приводят даже к воспалительным процессам в молочной железе и к нарывам.

Особенно тщательно должна поддерживаться чистота наружных половых частей, иначе здесь легко развиваются различные паразиты, грибки и т.д., которые могут во время прохождения младенца задержаться в щелях век и вызвать страдание роговой оболочки глаз и вообще страдания в различных отверстиях и складках на его поверхности. Да и во время беременности они, раздражая, могут вызвать ряд неприятных, очень беспокойных ощущений.

Из сказанного видно, что чистота тела, чистота белья является очень существенным условием правильного развития зародыша во время его утробной жизни и в момент появления его на свет. Для поддержания этой чистоты необходимо брать раз в неделю ванну, температура воды которой должна равняться 27—29° R., и производить ежедневные обмывания всего тела водой температуры не ниже 18°, причем следует тщательно обтирать тело досуха и не оставлять никакой влаги на его поверхности.

Ни в каком случае нельзя допускать, чтобы одежда в виде корсетов, поясов, затяжек и т.д. сжимала стенки грудной и брюшной области. Все сжимающие и сдавливающие части одежды препятствуют процессу дыхания, неблагоприятно действуют на брюшной пресс, который, будучи сдавлен в одном месте, будет растягиваться в другом, чем значительно ослабляется его направление. Ограничение процесса дыхания понижает производительность организма недостаточной доставкой необходимого ему кислорода и этим нарушает правильность кроветворения у матери, а также влияет на кроветворение зародыша. Растянутый брюшной пресс ослабляется, как всякая растянутая мышца, и поэтому является недостаточной опорой при механизме родов. Силы для родовой работы оказываются недостаточными, и приходится прибегать к различным искусственным мерам для выведения младенца наружу. Кроме того, растянутый брюшной пресс недостаточно равномерно сдавливает содержимое брюшной полости, плодохранилище легче растягивается и накапливается больше околоплодной жидкости. При большом накоплении этой жидкости подвижность зародыша увеличивается, удлиняется пупочный канатик, который может при большой подвижности закрутиться вокруг различных частей тела и этим препятствовать их развитию и даже вызвать различные неправильности в развитии конечностей или отдельных их частей.

Сдержанность относительно пищи и питья и вообще всяких увлечений, в каком бы виде они ни являлись, имеет, без сомнения, очень важное значение для утробного развития младенца. В пище и питье не должны содержаться никакие пряные вещества и крепкие напитки; своим раздражающим действием они должны неблагоприятно влиять на нежные ткани зародыша, а всякое раздражение вызывает, как последовательное явление,

понижение в энергии питания этих тканей и большую их вялость, что непременно должно отозваться на степени способности молодого организма к деятельности после появления его на свет. То же самое можно сказать и относительно употребления всех наркотических средств, как табак, опий, крепкий чай, кофе и т.д. Наконец, не следует подвергаться никаким возбуждениям, страстям, они все связаны с сильными потерями и приводят также к понижению энергии в питании и развитии зародыша. Необходимо, чтобы во время беременности мать вела простую живую жизнь, не допуская никаких резких отклонений в каком-либо отношении.

Какое влияние имеет всякое возбуждение матери на зародыш, можно судить по движениям ребенка. С половины беременности начинаются заметные для матери движения ребенка; чем ближе к концу беременности, тем эти движения сильнее; направленные к верхней части плодохранилища, эти движения связаны с менее неприятными ощущениями; они более неприятны, если направлены к нижней части плодохранилища, где более близкие твердые части таза сильнее проводят эти толчки, и поэтому вследствие вызываемых ими сотрясений они связаны с более неприятным ощущением: Чем тверже брюшные стенки, тем резче они передаются, чем вялее эти стенки, тем передача их слабее. Поэтому у первородящих, не носивших корсета, с хорошо развитыми мышечными стенками живота, они яснее ощущаются, чем у многорожавших с растянутыми стенками. При всяком волнении, тревоге, беспокойстве и увлечении матери эти движения сильнее, при ровной, привычной деятельности и покое они слабее. Усиление этих движений зародыша лучше всего указывает на неблагоприятные последствия всякого увлечения матери и насколько необходима сдержанность во время беременности.

Жизнь должна быть деятельной как в физическом, так и в умственном отношении. Организм человека построен таким образом, что он требует постоянной деятельности: как только в каком-либо отношении деятельность уменьшается, так органы ослабевают и начинают подвергаться регрессивному изменению. Наблюдения над взрослым человеком показывают, что утром, после сна, производительность у него меньше, чем вечером, после деятельно проведенного дня. Чтобы убедиться в этом, стоит утром лечь на пол и со сложенными на груди руками подниматься из горизонтального положения — это гораздо труднее, чем вечером, перед тем как ложиться спать; в это время обыкновенно можно свободно подняться до 10 раз подряд, что требует утром гораздо большего напряжения или даже оказывается невозможным сделать такое число движений. Отсюда очень хороший английский обычай утром, до еды и полного туалета, сделать прогулку на воздухе, хотя бы в 5—6 верст, а то и больше. После этого можно гораздо бодрее приступить ко всякой умственной и

физической деятельности. При знакомстве с животным организмом постоянно наблюдается, что все, что упражнением постепенно увеличивает свою деятельность, то совершенствуется, что бездействует, то изменяется, распадается и даже исчезает.

На основании приведенного необходимо заключить, что для правильного развития зародыша необходима постоянная деятельность матери во время беременности. Необходимо, однако, чтобы деятельность эта была как физическая, так и умственная, они должны чередоваться. Чем более разнообразия в деятельности, тем более различия в составе продуктов обмена, а чем больше различия в составе продуктов изменения, выводимых наружу, тем живее обмен, а вместе с этим и энергия питания. При этом следует принять во внимание еще и следующее: в том месте, где существует раздражение, там и прилив питательного вещества; следовательно, если умственная деятельность мало упражняется и женщина избегает по возможности также и физической работы, которая ее затрудняет, чему обыкновенно сочувствуют и окружающие, поддерживая ее бездействие, то вместе с этим понижается общая ее деятельность, а также и питание и энергия всего ее организма. Вследствие этого поддерживается прилив, главным образом, к тем частям, где существует усиленная деятельность, т.е. к плодохранилищу. Усиление прилива, в особенности при растянутых брюшных стенках, и уменьшение давления со стороны последних содействуют увеличению размеров зародыша и в особенности увеличенному отложению такой инертной ткани, как жир. Младенец родится на свет большого размера, с большим отложением жира на всей его поверхности, вялый, с малой сопротивляемостью и легко погибает. Если средний вес новорожденного 3200 г (8 фунт.), то этот вес для зрелого новорожденного может дойти до 6123 г (15,3 фунт.) и даже до 7200 г (18 фунт.).

Следовательно, при бездействии во время беременности и растянутых брюшных стенках (в особенности вследствие ношения корсета и при повторной беременности) роды должны быть очень трудны как вследствие больших размеров младенца, так и вследствие слабых растянутых брюшных стенок и бездействия физически слабого организма. Ослаблению организма еще в значительной степени содействует ношение корсета. Понижение умственной деятельности приводит к уменьшению содержимого полости черепа (мозга). Костные стенки черепа краями своими при этом сдавливаются, срстаются, толщина стенок увеличивается, они разрыхляются, так как кость растет в сторону меньшего сопротивления; даже замечаются костные наслоения на внутренней поверхности стенок полости черепа, со стороны твердой оболочки мозга. Такому утолщению черепа, понятно, еще содействует корсет, так как знакомство с условиями, с которыми связана мозговая деятельность, и отношением дыхательных органов и сердца к органу, лежащему в герметически закупоренной че-

NB *К счастью, этот вопрос сейчас перестал быть актуальным — корсетовы вышли из моды.*

обратно пропорциональны степени затягивания грудной клетки корсетом.

Все приведенные данные находятся в такой тесной логической связи между собой, что изменение в одной из приведенных частей организма непременно должно привести к изменению во всех других частях. Гармония отправления нарушена, что должно непременно проявиться в нарушении нормального развития зародыша; большое отложение инертной ткани должно очень понизить степень энергии. <...>

Необходимо обратить внимание на некоторые советы, которые охотно дают врачи-акушеры, и в особенности акушерки. Так, например, подавая совет относительно принимаемой пищи, говорят, что пишу следует принимать легкую, всего лучше молоко, яйца всмятку, но к последнему прибавляют: «Если молоко производит расстройство желудка, следует прибавлять в него рому или коньяку, по чайной ложке на стакан». Ничего подобного допустить нельзя. Тут же рядом говорится относительно лекарственных веществ: «Если они действуют и впадет, то легко может случиться, что, будучи вполне пригодными против той или другой болезни матери, они вредны для плода или для грудного младенца». Как можно советовать матери давать по чайной ложке рому или коньяку? Это значит не принимать во внимание, насколько этим понижается энергия зародыша или младенца и его умственные способности на всю жизнь. <...>

Что касается до «прихотей беременных», желания есть вещества, не употребляемые в пищу, как, например, уголь, мука, бумага, карандаш и т.д., то это является последствием праздной жизни; хотя обыкновенно и говорят, «что их природа этого требует», но на самом деле это делается обыкновенно от скуки; они пользуются своим положением, в котором, полагают, следует выказывать различные странности. Чем больше женщина деятельна, чем серьезнее она занята своим делом, тем реже встречаются такие отступления от нормы. Объясняются такие странности отчасти и рядом новых ощущений, связанных с беременностью, которые при бездействии привлекают внимание беременной и заставляют ее производить ряд несообразных действий, между прочим и есть что случайно попадает на глаза. В таких случаях необходимо объяснить ненормальность такого желания и советовать более деятельной жизнью отвлекаться от таких потребностей.

Из всего сказанного видно, какое большое влияние имеют чистота, сдержанность, умственный и физический труд беременной на развитие зародыша. В деревнях у рабочих женщин акт ро-

так и физическая деятельность матери. Новорожденный является на свет при нормальных условиях с определенным темпераментом, соответственно которому он и реагирует на влияющий на него окружающий мир. Эта реакция отличается только по степени силы и по степени быстроты его проявлений.

СЕМЕЙНАЯ ЖИЗНЬ РЕБЕНКА

Семейная жизнь ребенка занимает семь первых лет после рождения его на свет. Этот отдел в жизни ребенка можно подразделить на следующие периоды: 1) *Первый год* после рождения на свет до *конца первого года*; в это время ребенок из лежачего положения переходит в сидячее, а затем становится и начинает сам ходить; с седьмого месяца у него являются зубы, он начинает различать окружающих и под конец этого периода начинает произносить первые артикулированные звуки, т.е. он начинает разъединять то, что извне на него действует. 2) *От конца первого года до начала третьего года*; во время этого периода выходят все молочные зубы, ребенок свободно передвигается и ясно артикулирует звуки своей речи. Он выделяет себя из окружающей среды и называет себя в первом лице «я», т.е. он начинает сравнивать разъединенные им ощущения. 3) *От начала третьего года до конца пятого года ребенок все повторяет*; он сам подмечает, повторяет, называет и справляется о верности и значении произносимых им слов, т.е. он усваивает себе условность появившихся у него ощущений и связывает их со словами своей речи. 4) *От пятого до конца седьмого года*; в это время ребенок наблюдает, повторяет, рассуждает, т.е. старается рассуждением выяснить себе значение наблюдаемых им действий и явлений, а также соотношение людей между собой. Во время семейного периода жизни ребенка складывается его тип, усваиваются им обычаи и привычки данной местности и семьи, и поэтому этот период имеет большое влияние на жизнь человека и оставляет почти неизгладимый след на всем его будущем существовании. Цель воспитания — содействовать развитию человека,

NB *И важно помнить, что можно не только содействовать, но и противодействовать.*

отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью. Необходимо помнить, что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только

этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Необходимо, чтобы он выработал идейного человека и стремился бы в жизни руководиться этим идеалом.

Главные основания, которых необходимо держаться при воспитании ребенка во время семейной его жизни: 1) чистота, 2) последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком, 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий и 4) признание личности ребен-

ка постоянным обращением с ним как с человеком и полным признанием за ним права личной неприкосновенности.

Цель всякого воспитания — содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость. Понятно, что такие проявления могут быть только в том случае, когда человек в состоянии сам выработать свою мысль и сам ее применять. Необходимо также, чтобы эти проявления, как и вообще все действия человека, были настолько целесообразны и быстры, а вместе с этим просты и точны, что давали бы возможность увеличивать производительность лица и доводить ее до художественного изящества.

Мудрость человека должна показать ему узость личной жизни и указать на значение общественного проявления, чтобы подсказать ему его долг содействовать совершенствованию общества, в котором он находится; точно так же его идейность должна содействовать возможности идеализировать общество, ближнего и даже дело, которым человек занят, и этим проявлять свою любовь, так как истинная любовь требует непременно идеализации того, к чему она относится. Поэтому мудрость и любовь, как исключительно человеческие проявления и возможные только при наличности образования, должны составлять главную цель воспитания.

Необходимы, однако же, определенные условия для достижения приведенной цели. Требуется большая степень энергии в проявлении существа; такая живая энергия возможна, однако же, только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в каком случае не понижала и не ослабляла ее.

1. *Чистота* требуется как необходимое условие правильного питания, а также как необходимое средство для предохранения от всякого заражения. Ранее уже было сказано о чистоте тела матери во время беременности и о влиянии ее на обмен и питание организма. Нечистоплотность грудей, сосков уже может вызвать у ребенка молочницу (Soog), точно так же как нечистоплотность половых органов, в особенности во время родов, может вызвать воспаление глаз новорожденного (ophthalmia neonatorum), которое является причиной слепоты у одной трети всех слепых.

Кожа новорожденного тонкая, мягкая, красная вследствие тонкости слоя, прикрывающего сосуды; она прикрыта смазкой (vernix caseosa), состоящей из покрывочных элементов, жира и пушка. На 4-й или 5-й день, и не позже 2 недель, поверхность кожи начинает шелушиться; вместе с этим выпадает пушок на всей поверхности кожи, а также и волосы на голове. Все это указывает на то, какое большое значение для обмена и питания

чально изумленно посмотрит и сейчас же выскажет свое сомнение. Заявление о том, что это не его дело, чтобы он молчал и не рассуждал, ему дела не объясняет, он только сбит с толку и полагает, что может поступать как придется или как захочет. При таких условиях ребенок не усваивает себе критерия правды, у него нет оснований для нравственных его проявлений, он будет руководствоваться только своим ощущением, то, что ему приятно, он будет делать, что неприятно — он будет избегать, т.е. будет руководствоваться тем, чем руководствуется каждое животное. Ребенок, таким образом, будет сбит в основаниях нравственных проявлений человека.

Правдивость не дана человеку готовой, она должна быть приобретена и усваивается первоначально только наблюдением над жизнью окружающих, так же как и речь ребенка. Можно говорить с ребенком, приспособляясь и повторяя те неправильные и малоартикулированные звуки, которые он произносит, тогда он долго не научится говорить правильно, и даже некоторая неправильность в произношении может у него остаться на всю жизнь. Все это заставляет взрослого быть очень последовательным во всех своих действиях, за которыми ребенок постоянно следит, усваивает и соответственно этому действует. Правдивость ребенка складывается только из правдивости среды, его окружающей, или, по крайней мере, того человека, к которому ребенок всего более привязан и который к нему всего проще относится. Стоит только отталкивать ребенка, если он высказывает подмеченные им явления, и не обращать его внимания на последовательность в действиях, которые у него замечаются, чтобы он стал говорить неправду, что легко войдет у него в привычку, от которой потом он не скоро отделается. Необходимо твердо помнить, что на ребенка главным образом влияет дело, а не слово; он настолько реален, что все у него слагается под влиянием поступков, которые видит. Повторяя то, что на деле он кругом себя замечает, он из этого вырабатывает свои привычки и обычаи; под влиянием этого слагается его тип. Все это указывает на то, насколько существенна для ребенка последовательность и правдивость взрослых, в среде которых он живет во время семейного периода своей жизни.

4. *Признание личности ребенка* с самого начала его сознательной жизни тоже очень существенно, а на это обращают обыкновенно слишком мало внимания при воспитании. Обыкновенно родители полагают, что ребенок — их достояние, их собственность, с которой они могут поступать совершенно безотчетно, как с вещью. Только в том случае они склоняются признать за молодым человеком его личную неприкосновенность, когда он в состоянии жить своим трудом. Но такое отношение к ребенку совершенно неправильно и ничего подобного допустить нельзя, раз только родители обязаны содействовать развитию человека. Обязанность эта истекает из их прошедшего, они в свое время

пользовались тем же, поэтому отдают только свой нравственный долг своему потомству. Чем более человек образован, чем более владеет собой, тем с большей любовью он будет относиться к ребенку, идеализируя в нем человека. С образом человека непременно связано признание его личности и его неприкосновенности, но к этому человек приучается опять же только в молодости; как к нему относились и какое отношение он видел к другим, так и он будет относиться к окружающим. С образованием отношение к людям становится, несомненно, более внимательным, но наибольший след оставляет все же то, что усвоено во время семейного периода развития ребенка. Нужно видеть ребенка, которого никогда никто не оскорблял и не касался его личности, чтобы убедиться в том, насколько он чутко относится к людям и как близко он принимает всякое наносимое оскорбление. Такой ребенок всегда очень впечатлителен и более способен к образованию. Это совершенно понятно: к нему всегда относились с полным вниманием, он не знал никаких оскорблений и связанного с ними угнетения, он сохранил такую энергию, при которой должен быть очень впечатлительным ко всему, что на него влияет или возбуждает, он, следовательно, очень наблюдателен, а при посредстве наблюдательности он набирает легко жизненный опыт.

Обыкновенно, по принятому обычаю, на ребенка смотрят как на куклу, существующую для потехи взрослых. Только что младенец явится на свет, акушерка хлопает его по ягодицам, чтобы он сильно вздохнул; его затягивают свивальником, чтобы взрослым было удобно его носить; его сажают и носят на руках, потому что это взрослых потешает; его целуют, причем взрослые раздражают себя; словом, производят с младенцем ряд действий, утешающих или удобных взрослым и, несомненно, вредных для младенца. Всего этого делать не следует и нельзя допустить без вреда для ребенка. Ударом вызывать у новорожденного усиление дыхательных движений нет никакой нужды, он и так будет двигаться под влиянием новой среды, в которую явился, причем произведет и дыхательные движения; если же эти движения недостаточно сильны, то существует достаточно мер, чтобы возбудить его к усиленной деятельности без этих привычных ударов акушерки. Затягивать ребенка, носить, сажать или качать его положительно не следует, ничего другого, кроме вреда, этим ребенку не приносят; все это препятствует его развитию (стягивание), раздражает и тревожит его (ношение) и приучает его к прибавочному раздражителю (качание), без которого ребенок потом кричит. Матери нужно, чтобы ребенок скорее сидел, чтобы у него скорее прорезывались зубы, чтобы он скорее стоял, скорее ходил; ко всему этому его искусственно возбуждают и искусственными мерами поддерживают. Такое ускорение нарушает ту постепенность и последовательность в развитии ребенка, которые только и можно принять за нормальные. Нарушение этой посте-

пенности приводит к болезни и даже смерти. Вместо того чтобы ребенок сам научился сидеть, когда будет в состоянии удерживаться в сидячем положении, сам научился ползать, вставать, ходить, все это заставляют его делать раньше, чем он это в состоянии сделать сам, но когда этого желают взрослые. Его необходимо оставлять лежать, не трогать и не таскать до тех пор, пока он

В Поражаешься, читая эти строки, что идея признания личности в каждом ребенке столь не нова. И все еще остается нерешенным вопрос о том, что нужно найти в себе силы и умение дать ребенку право на самостоятельность во всех ее проявлениях.

этого не будет делать сам. Необходимо, чтобы младенец сам усложнял свои действия по мере сил и возможности. Фребелевские садовницы заставляют ребенка даже имитировать и этим отнимают у него всякую возможность делать все самому.

Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего

личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности.

<...>

ПЕРИОД ВОЗМУЖАЛОСТИ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ

АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ

До настоящего времени еще слишком мало исследованы изменения форм человеческого организма и их отклонений, связанные с периодом возмужалости. Между тем изменения эти тесно соединены с физической и психической жизнью молодого человека, так что это необходимо иметь в виду при оценке действий последнего. Это тем более важно, что данный период совпадает со школьным возрастом ребенка. <...>

Анатомические изменения организма в период возмужалости начинаются обыкновенно изменением сердца, голосового аппарата, дыхательных путей, роста и развития роговых образований. <...>

Приведенные изменения формы и отклонений, наблюдаемые в период возмужалости, связаны еще и с психическими изменениями молодого субъекта. <...>

Половой порок, как и вообще ранние половые отклонения, очень редко встречается у молодых людей в Англии, что объясняется их хорошим физическим развитием, а главное, умением управлять собой и владеть своим телом. Это умение молодой англичанин вырабатывает в себе... играми которые у этой нации выработаны историческим путем и которые требуют большой стойкости и последовательности в исполнении установленных в этих играх правил.

Все эти наблюдения показывают, какое большое значение в жизни молодого человека имеет период возмужалости. Если принять во внимание, что весь этот период проходит в то время, когда молодой человек находится в школе, то станет понятным, почему люди, имеющие отношение к школьному делу, на вопрос, какие классы представляют обыкновенно более всего затруднений, с какими учениками всего труднее справляться, всегда ответят, что самые неблагоприятные явления наблюдаются у учеников и учениц от третьего до пятого класса.

Совершенно незаметно для молодого человека появляется у него новое чувство, одно из самых сильных чувствований, существующих у человека. Степень и характер влияния этого чувствования на молодого человека различны, смотря по степени его образования и по тому, насколько он научился владеть собою.

Наблюдая молодых людей этого возраста, легко можно подметить три главных типа: 1-й тип — с преобладанием отраженных действий, 2-й — чувственный, 3-й — сознательно-мыслящий.

Рассмотрим все эти типы в частности.

1) Тип детей малоразвитых отличается при наступлении у них периода возмужалости самыми разнообразными внешними проявлениями. Послушный, исполнительный ребенок, мало занятый своею внешностью, начинает заниматься собой и заявлять просьбы и даже требования, о которых прежде не было и речи. <...> Недостаточное развитие мысли не дает молодому человеку возможности справляться со значительно усилившимся чувствованием, а также новым ощущением, появляющимся совершенно незаметно, как бы крадучись. У молодого человека не хватает достаточно сил, чтобы сознательно относиться, сознательно задерживать и направлять появляющиеся у него растительные чувствования; поэтому он усиленно рефлектирует и производит ряд несообразных действий. Неумением дисциплинировать свое тело и вообще управлять собой легко объясняются все наблюдаемые у него явления, в особенности если к этому прибавить еще неблагоприятные влияния со стороны окружающих лиц, которых он обыкновенно первоначально имитирует, не рассуждая над тем, что делает. Главное основание, которым он руководствуется, можно формулировать таким образом: все, что ему нравится, он делает и избегает всего того, что в каком-либо отношении связано для него с неприятным ощущением. <...> Умственное развитие у него еще настолько недостаточно, что он не может руководствоваться мыслями, он не привык чем-либо сдерживать себя и направлять свои действия общими образами или положениями, им самим выработанными. Если молодые люди данного периода развития собираются для общих и совместных действий, то это представляет явление стадное, производимое под влиянием одного из них, отличающегося более живым

темпераментом; такой коновод обыкновенно мало разборчив в своих действиях и вследствие грубого нрава стремится к сильным впечатлениям и к постоянной их перемене.

2) Тип молодых людей периода возмужалости с чувственными проявлениями. Тип этот проявляется очень разнообразно; иногда он является глубоко религиозным с явным меланхолическим настроением, а иногда, напротив, с животными чувственными проявлениями. <...> Если неделикатно относиться к чувствуванью, тревожащему такого молодого человека, он теряет доверие и всякими способами избегает лица, которое так вторгается в его жизнь. <...> Иногда такой тип переходит в болезненную форму, как-то меланхолию; но такие случаи очень редки, а обыкновенно приходится видеть, что к 16—18-летнему возрасту молодой человек постепенно принимается за какое-нибудь дело и занимается им, если только несоответственное вмешательство со стороны взрослых не подвергает его усиленному возбуждению и этим не ухудшает его состояния.

3) Тип молодого человека с развитой умственной деятельностью. Период возмужалости у таких детей проявляется очень разнообразно. Часто мы видим, что ребенок зачитывается книгами: он набрасывается на всякую попавшуюся ему книгу..., он чрезвычайно внимателен, подмечает даже мелкие оттенки и частности, которые иногда настолько глубоко западают в его душу, что оставляют свой след в продолжение всей его жизни. <...> Иногда молодой человек выбирает себе сам какое-либо дело или искусство, которому он в таком случае посвящает все свое свободное, по его мнению, время, а также все имеющиеся в его распоряжении средства. При этом он избирает какую-либо область техники, увлекаясь занятиями по физике, механике, химии или какой-либо отдельной отрасли названных предметов, или же он занимается музыкой, живописью, пением, или же опять каким-либо специальным видом искусства. Между такими молодыми людьми встречаются самоучки, которые производят различные аппараты, инструменты или машинки, в которых все ими самими сделано. <...> Иногда у молодого человека является также желание вести свой дневник, что иногда наблюдается и у второго типа, писать стихи и вообще поэтические и литературные произведения, издавать газету, и в особенности юмористического или карикатурного содержания.

Настоящий тип наблюдается только в тех случаях, когда ребенок приучился наблюдать и рассуждать над тем, что он наблюдает, когда у него накопился уже материал, служащий основанием его опытности. В таких случаях необходимо, чтобы молодой человек умел сам избирать свои занятия и имел бы уже некоторый навык при выполнении задач, которые он себе ставит.

Возбуждение, связанное с появлением периода возмужалости, заставляет такого ребенка серьезнее относиться к своим действиям, останавливаться над каким-либо предметом или вопро-

сом, на которые случайно наталкивается или которые сам себе ставит. Если молодому человеку приходится сталкиваться с различными людьми, рассуждать с ними, знакомиться с их жизнью, то у него является наблюдательность, накапливается материал из таких непосредственных наблюдений и является понимание жизни; в таких случаях он с увлечением зачитывается книгами, в которых выводятся различные типы, описываются различные условия семейной и общественной жизни, вообще выясняется человек в различных его проявлениях. Будучи ребенком, он больше останавливался над различными частными явлениями, наблюдал их, повторял подмеченное, затем рассуждал над значением этих явлений и над причиной, которая их вызывает. Теперь же он начинает замечать общность явлений, захватывая типичные, что уже указывает на развитие у него отвлеченного мышления, на появление у него умственных образов. <...>

Следовательно, только в том случае, если ребенок во время семейной жизни приучился сам наблюдать все окружающее его и повторять то, что соответствует его силам и умению, привык сам рассуждать над тем материалом, который набрал своим наблюдением, и этим развил свою способность мыслить, если никто не сбивал его в усвоении критерия правды, — только тогда при наступлении периода возмужалости он является более подготовленным, так что в состоянии справиться с тем новым возбудителем, который у него является. Он сам отыскивает себе какое-либо любимое дело и отдается ему всей своей молодой и живой душой. В этом периоде не следует сурово относиться к молодому человеку и подвергать его насильственным действиям и отнимать у него то, что ему лично в это время почему-либо особенно дорого. Будет ли он зачитываться книгами, не отнимать у него эти книги, будет ли он увлекаться тем или другим искусством, техническими работами, не препятствовать ему заниматься этим делом и дать ему возможность развернуть свои силы соответственно его способностям. Точно так же не следует мешать его попыткам писать, заниматься литературным трудом, поэтическими произведениями, не отнимать у него такие произведения и не преследовать его за это, точно так же не восхищаться его произведениями и не придавать им несоответственного значения. Если же он заинтересуется каким-либо отделом естественных наук и если его занятия не состоят только в бессмысленном убивании животных или бессмысленном собирании коллекций наравне с собиранием старых марок, то необходимо не только не препятствовать этому, но, напротив, поддерживать его в этом по силе возможности. При этом обыкновенно можно заметить, как уже сказано, что молодой человек не будет заниматься номенклатурой или классификацией, но непременно жизнью животных или растений.

К крайнему сожалению, всегда полагают, что необходимо начинать ребенка книжными знаниями и строго придерживаться

шаблонно составленных программ, причем обыкновенно забывают, что задача школы состоит в образовании человека, т.е. в том, чтобы дать возможность молодому человеку научиться владеть собой и содействовать тому, чтобы он выработал себе понятие о человеческой личности и о значении этой личности в обществе. Выяснив, таким образом, цель школьного образования, нельзя допустить, чтобы изучение грамматики, математики, географии, истории и т.п. производилось в школе только с экзаменационной целью, соответственно составленным программам. Ход развития ребенка соответственно вышеприведенной цели должен быть таков, что он сначала наблюдает, из сравнения выделяет общие явления, подмечает типичность, выделяет первоначально тип лица, а затем уже тип общественных проявлений, завершая свое образование философским обсуждением усвоенного материала. Отсюда вытекает способ обучения по слову или по книге, состоящий: 1) в описании и повествовании, 2) в выяснении умственных образов и типичных проявлений лица, 3) в изложении типичных форм общества и 4) в философском обсуждении всего, что касается личности человека и его проявлений.

На самом деле оказывается, что ребенок интересуется первоначально описанием различных явлений из окружающей среды, повествованиями о различных явлениях природы, условиях жизни, зависимости различных форм от условий, при которых они появляются и развиваются. Такие описания увеличивают материал, собранный ребенком собственными наблюдениями. Точно так же при помощи описания он знакомится с количественными и пространственными отношениями. Далее, когда он сравнивает собранный материал, который он своими действиями и рассуждениями приучился разлагать на элементы, изучать свойства и качества последних, он начинает замечать общие явления, а затем типичные формы. Его речь принимает большую стройность, определенность и точность, он научается справляться при посредстве общих методов с количественными и пространственными отношениями. Вместе с этим он всего более заинтересовывается различными образами и типами, подмечаемыми им и выведенными в литературе. Он научается с понятиями им математическими формулами и положениями справляться и проверять те мысли, которые он вывел из прямых наблюдений различных подмеченных им форм и связанных с ними явлений. В это время он при нормальных условиях действительно увлекается всего более такими литературными произведениями, в которых выводятся типы различных людей, а также проявления различных чувствований и страстей, замечаемых у человека.

С дальнейшим ходом развития молодого человека, по мере развития его мысли, он старается знакомиться с различными видами общественного строя, при которых человек живет. Он интересуется не хронологией и отдельными военными событиями, а стремится выяснить себе условия совершенствования общест-

венной жизни человека в связи со степенью его развития, а также типы различных общественных проявлений человека. Молодого человека в этом периоде интересуют всего более исторические сочинения, выяснение различных физических явлений; он охотно знакомится также с общественной жизнью различных животных.

Наконец, общее образование молодого человека должно завершиться выработкой на основании собственных наблюдений и опыта мысленной связи всего изученного им или разработкой теории изученного. Этим связывается степень образования человека с нравственными его проявлениями. Он все более интересуется философскими сочинениями, на которые он часто набрасывается с большой жадностью. Эти сочинения и вообще философские обсуждения в самом деле развивают его мысль только тогда, когда эта умственная работа вполне соответствует набранному им самим материалу и умению выводить из него свою мысль, свои идеи, свои теории.

Из всего здесь приведенного видно, какое большое значение имеет в жизни молодого человека период возмужалости и с какими глубокими изменениями в его организме он связан. Со всеми этими явлениями необходимо считаться, если мы понимаем свои обязанности содействовать развитию в нем человека, а ни в каком случае не извращать его. Вред, который приносит ему в этом периоде развития несоответственным вмешательством, оставляет свой след на всю его жизнь.

РУКОВОДСТВО ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ИЗ ЧАСТИ I ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЕ

С точки зрения нормальных проявлений человека, умственная и физическая деятельности должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собою как всех получаемых представлений, так и действий. Как одностороннее физическое развитие приводит только к проявлению деятельности, недостаточно умственно проверенной и направленной, так и одностороннее развитие умственное непременно связано с недостатком объективной проверки, и поэтому в частности умственный труд остается часто невыясненным. При умственном и физическом образовании имеет также одинаковое применение как закон постепенности и последовательности развития (Ламарк), так и закон гармонии (Биша). Относительно деятельности человека эти законы могут быть выражены следующим образом:

1. Деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличиваются, если они *постепенно* и *последовательно* возбуждаются к этому и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (Закон последовательности и постепенности).

2. Только при гармоническом развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (Закон гармонии). <...>

Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собою: воспитание захватывает в свою область нравственные качества человека и его волевые проявления, следовательно, способствует выработке нравственного характера лица, между тем как образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие; оно должно приучить молодого человека изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собой и составлять из представ-

В Эта мысль сейчас воспринимается как весьма своевременная и важная. Любое редуцирование школьного дела до чего-то одного всегда обедняет его. Обучая, мы не должны забывать, что мы и воспитываем. Воспитывать невозможно без развития сознания ребенка. Умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие разделено условно — это грани одного процесса становления личности. И странно разделять задачи воспитания и образования — они, действительно, едины, как это подметил здесь П.Ф.Лесгафт. Однако, мы все больше и больше разделяем эти процессы, персонифицируя их в разных ответственных. В министерстве, комитетах и управлениях образования существуют разные, зачастую конкурирующие в отдельности за образование и за воспитание. Но это еще не так плохо, поскольку мало касается напрямую ребенка. А вот уже разделение в школе по должностным инструкциям людей на тех, кто обучает, и на тех, кто воспитывает, — абсурд. Ведь нередко и приходится слышать: «А это не моя проблема, я не воспитываю, я только даю знания». Не правда ли, это странно?

Целостной школой, соответствовавшей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была только классическая греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение, как это видно

лений отвлеченные понятия, выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и, наконец, действовать с возможно большею целесообразностью и настойчивостью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер лица, имеет поэтому главным образом воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать нравственному развитию его. Следовательно, если школа и задается главным образом целями образовательными, то тем не менее применяемые в ней методы преподавания и отношения к учащимся должны вполне согласоваться с воспитательными целями. Понятно, что для успеха школьного дела весьма важно точное и резкое определение задач школы, неопределенность которых может создать лишние затруднения. В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправления нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими — содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера. <...>

из приведенного исторического очерка учения о физическом образовании детей в Греции. До сих пор опираются на основания этой школы, но, к сожалению, нарушают существовавшую в ней гармонию, совершенно искажая ее идеи. От периода реформации школ, возбужденной мыслями Монтеня, Рабле, Локка, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци и др., и до настоящего времени школа все еще не выяснила своих задач, не установилась твердо, не вошла гармоническим звеном в общественный строй. Эмпирический метод она оставила, а основных истин для себя до сих пор еще выработать не могла. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж.-Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом. <...>

Легко убедиться в необходимости смены физических и умственных упражнений. Чрезвычайно часто приходится слышать, что ребенок не желает заниматься, что он избегает занятий, невнимательно следит за ними, не приготовляет заданных уроков, наконец, что он ленив и даже неспособен к занятиям. Известно, что всякое однообразное действие непременно утомляет, даже доводит до гипноза и сна. Относительно мышечной системы в физиологии известно, что при усиленных упражнениях, при работе на различных машинах и аппаратах необходимо следить, чтобы при этом действовало возможно большее число мышц и чтобы деятельность распределялась по различным частям организма, так как чем большее число мышц принимает участие в работе, тем медленнее наступает момент утомления, когда трата материала до того увеличивается и накопление продуктов разложения доходит до такой степени, что мышцы становятся неспособными к деятельности. Общие основания, имеющие значение при отправлениях мышечной системы, могут быть применены и к умственной работе. Однообразие в последнем случае очень быстро и сильно утомляет, и чем деятельность ограниченнее, тем скорее наступает утомление, тем оно больше чувствуется. Если, следовательно, ребенка, еще совершенно не владеющего своими физическими и умственными отправлениями, не умеющего сосредоточивать свое внимание на одном каком-нибудь предмете, заставить заниматься более или менее продолжительное время однообразным делом, то он, понятно, скоро устанет и пожелает прекратить его. Принуждение может временно увеличить деятельность, но утомление затем все-таки появится, и еще в большей степени. Под влиянием этого чувствования ребенок либо прямо откажется от всяких дальнейших занятий, либо, оставив утомившую его работу, обратится к другой. Предоставленный самому себе, ребенок тем дольше останавливается на одном и том же занятии, чем оно разнообразнее, чем большее число мышечных групп принимает в нем участие. Таким образом, сама природа ребенка требует смены одного занятия другим. Только по мере того, как ребенок приучится действовать целесообразно и

дольше сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете и соразмерять свой труд с препятствиями, которые приходится преодолевать, однообразная деятельность не будет так легко утомлять его, но все же лишь настолько, насколько он привык владеть и управлять собой. Следовательно, для успешного преподавания в школе необходимо уравнивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребенка. Образование должно дать ребенку не только умение сознательно развешивать получаемые им

NB *Если бы сейчас в школах физическое воспитание понималось так, как пытался определить его П.Ф.Лесгафт, то для многих детей занятие физической культурой стало бы внутренней необходимостью, а не пыткой, как это нередко можно увидеть. Выполнение различных нормативов и т.п. только отбивает охоту у многих детей к физическим занятиям, не давая возможности освоить себя не только в самосознании, но и в телесных проявлениях.*

ощущения и впечатления, но и умение так же сознательно относиться к своим движениям. Как в первом случае ребенок приучается сосредоточивать свое внимание на явлениях окружающего его мира, так в последнем случае он знакомится с приспособлением своих органов к движениям и проявлению сил при преодолении различных препятствий. <...>

Задачи физического образования будут состоять: в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с возможно большей ловкостью и настойчивостью; иначе говоря, приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени

сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично. <...>

Из части II

<...> Упражнения с увеличивающимся напряжением и продолжительностью требуют большой осторожности и возможно большего приспособления к индивидуальным качествам занимающегося, к степени его физического развития, необходимо также принимать во внимание, восстанавливаются ли потери, связанные с подобными упражнениями, соответственным питанием. Всякий физический недостаток или болезнь занимающегося непременно проявится или даже усилится при несоответственном применении подобных упражнений. Наблюдения над детьми, не умеющими владеть собой или страдающими понижением подвижности в каких-либо частях организма, всего нагляднее показывают, как их затрудняет всякое действие с напряжением; то, что они в состоянии производить при спокойном душевном настроении, здоровом теле и благоприятных внешних условиях

(температурных, барометрических и т.д.), совершенно им не удастся при малейшем нарушении этих условий; небольшой насморк, катар желудка, какое-либо душевное волнение — ожидание, радость, печаль, резкие барометрические и тому подобные влияния уже настолько сильно действуют на них, что они не в состоянии исполнить того, что прежде делали относительно легко. Все это необходимо иметь в виду, чтобы, зная качество требуемых упражнений, не взыскивать и не требовать от занимающегося того, чего он не в состоянии в данном случае исполнить. Обыкновенно привыкли объяснять такие явления капризом или даже злым намерением ребенка и стараются различными мерами и взысканиями заставить его производить требуемое, указывая на то, что раньше он это производил, следовательно — может, но не хочет. Для выяснения таких ненормальных проявлений необходимо знать типичные проявления ребенка и обычное его отношение к предъявляемым ему требованиям, а также степень его умения управлять собой, что преподаватель всегда должен быть в состоянии определить. Только постепенно ребенок может научиться производить свои действия и при неблагоприятных условиях и несущественных страданиях; на это требуется время, а также постепенность и последовательность в осложнении занятий. Непонимание природы ребенка, незнание его индивидуальных проявлений и их значения заставляют часто прибегать к мерам и преследованию занимающихся, между тем как неудачи в школе чаще зависят от неподготовленности и недостатка образования преподавателя. Действительно, верно, что ребенок, например, злобно-забитого типа часто отказывается от занятий или даже делает как раз противоположное требуемому, но и в таком случае простое и справедливое отношение к занимающемуся скорее всего приведет к желаемой цели; преследования же только ожесточат и озлобят ребенка, понижая его впечатлительность. Все эти условия необходимо принимать во внимание при всех упражнениях, требующих увеличения продолжительности, напряжения и настойчивости, необходимо приучить занимающегося к таким упражнениям, но при этом необходимы осторожность и понимание его природы. <...>

ИГРЫ

Игра есть упражнение, при посредстве которого ребенок готовится к жизни. Игры составляют самое

NB *С такой трактовкой игры я позволю себе не согласиться, поскольку она понимается не как самостоятельная, самостоятельная деятельность, а как подготовка к чему-то высшему. Очень глубоко и*

выгодное занятие для ребенка, при посредстве которого он обыкновенно приучается к тем действиям, которые ложатся в основание его привычек и обычаев, причем эти занятия обыкновенно связаны с возвышающим чувством удовольствия.

точно, как мне кажется, определил игру А.Н.Леонтьев: «Игра — это деятельность, мотив которой лежит в ней самой». И в этом отношении все-таки игра — это не имитация (хотя, конечно, в ней можно увидеть много заимствований из окружающего ребенка пространства) и не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь, способ существования, который, безусловно, очень многое дает для развития личности ребенка.

ме занятий нет никакой пользы для ребенка, которой он пользовался бы, нет ничего навязанного, что было бы ему не по силам; он обыкновенно всем своим существом предается такой игре и, несколько утомившись физически, рассуждает над значением того, что он делал и как делал. Он приобретает, таким образом, известное умение распоряжаться своими силами, рассуждать над своими

ВВ *А вот тут я в полной мере соглашусь. Если игра навязывается ребенку извне, она, по сути дела, перестает быть игрой как таковой.*

действиями и при помощи полученной таким образом опытности справляться с теми препятствиями, которые он встречает в жизни. При этом он обыкновенно действует с такой бойкостью, живостью, непосредственностью, что этим возвышает свою жизнедеятельность и становится все более впечатлительным ко всему окружающему его.

Если при посредстве имитационных игр ребенок приучается к известным действиям, которые им усваиваются наблюдением над окружающей средой, то этим он собирает материал и приобретает навык в действиях; это происходит в продолжение всей семейной жизни ребенка.

В период школьного образования являются иные цели: необходимо из имитационного периода перейти к самостоятельной деятельности, развернуть личные свои качества и приучиться к действиям с собственной инициативой. Если при посредстве школьного образования развивается отвлеченное мышление и молодой человек начинает действовать, руководствуясь выработанными им идеями, то необходимо, чтобы соответственно этому он был в состоянии действовать, работать с той напряженностью и настойчивостью, которые требуются как для выработки и проверки данных идей, так и в тех случаях, когда ему придется

Первые игры ребенка бывают всегда имитационны: он повторяет то, что сам подмечает в окружающей его среде, и разнообразит эти занятия по степени своей впечатлительности, по степени развития физических своих сил и уменья ими пользоваться. Так, например, игры в лошадки, солдаты, в куклы, в пожарные, в воры, в музыканты, в доктора и т.д. составляют исключительно повторение того, что ребенок видит в окружающей обстановке; при этом очень важно, чтобы эта игра не назначалась ребенку взрослым, но чтобы он сам со своими товарищами повторял то, что сам видел и на что сам наткнулся. При такой фор-

утилитарности, материальной выгоды пользоваться бы, нет ничего навязанного, что было бы ему не по силам; он обыкновенно всем своим существом предается такой игре и, несколько утомившись физически, рассуждает над значением того, что он делал и как делал. Он приобретает, таким образом, известное умение распоряжаться своими силами, рассуждать над своими

руководствоваться ими. Для цельности проявлений человека необходимо, чтобы его мысли и его действия были в полном соответствии; только при таких условиях у него утвердятся понятие о правде, он усвоит все значение истины и научится служить ей. Следовательно, только при таких условиях установится его характер, состоящий в его волевых проявлениях, и даже нравственный характер, при проявлении которого все мысли и действия человека направляются усвоенными им понятиями о правде и истине.

Соответственно намеченным задачам игры с образовательной целью должны производиться следующими способами:

1. Форма игры должна быть всегда вполне определенной и с точно намеченной целью.

2. Производимые в них действия должны вполне соответствовать умению ребенка управлять собой, а также его силе и ловкости (быстрота и целесообразность в действиях), так что производимые им действия должны быть связаны с возвышающим чувством удовольствия.

3. Применяемые при играх действия должны быть усвоены в систематическом курсе и должны производиться при соблюдении постепенно усложняющихся правил.

4. Распределение игры, выбор сторон, а также надзор за строгим и точным исполнением правил должны принадлежать всецело занимающимся, причем они должны приучаться относиться к правилу как к закону.

5. В играх совершенно исключаются состязания, отличия, награды, а также какое бы то ни было преследование или наказание.

Рассмотрим теперь все эти отдельные положения в частности.

1. В отличие от игр, производимых ребенком во время его семейной жизни, школьные игры не должны иметь имитационно-

NB Мне кажется, что очень важно различать игру как таковую и дидактические игры, которые, по сути дела, являются не игрой, а обучающими процедурами, лишь внешне выступающими в игровой форме.

го характера, поэтому они не являются результатом наблюдения занимающегося над окружающей средой, а форма их зависит от общей цели, которую преследуют все участвующие и которая требует умения управлять собой, чтобы более целесообразными действиями достичь выполнения общей задачи. В каждой школьной игре члены

маленького общества, активно участвующего в ней, забывают о своих личных эгоистических целях и заняты исключительно достижением общих задач, придерживаясь при этом, однако же, всеми признанных положений и законов, направленных к ограждению прав каждого отдельного лица; поэтому форма игры должна быть определенной и с точно намеченной целью. При переходе от игр имитационных, применяе-

мых во время семейной жизни ребенка, к играм школьного периода необходимо соблюдать возможно большую постепенность и последовательность, и при этом нельзя впадать в ту ошибку, в которую обыкновенно впадают при применении фребелевской системы воспитания, т.е. не следует предупреждать ребенка и забрасывать частными указаниями, мешая ему таким образом наблюдать самостоятельно. <...>

ПРОГУЛКИ

Среда и суббота в немецких школах, четверг и воскресенье во французских школах отличаются тем, что в эти дни учение оканчивается в 12 часов и ученики предпринимают совместную прогулку, руководимые учителями и учительницами. То же самое существует и в школах Швеции, Италии, Англии, Швейцарии и т.д. Эти прогулки должны, однако же, отличаться известной последовательностью, не должны быть случайными, в них должен отсутствовать всякий произвол.

Прогулки можно разделить на *собственно прогулки* и *посещения* различных учреждений.

Собственно прогулки

Собственно прогулки производятся с целью проходить большие пространства, постепенно увеличивая их и изменяя скорость ходьбы, чтобы на свежем воздухе производить различные игры и упражнения в виде плавания, бега на коньках, устраивания снежных гор и катания с них. Понятно, чем меньше возраст детей, тем меньше должно быть проходимое расстояние и тем с меньшей быстротой следует идти. Прогулки можно производить во все времена года, избегая только грязное и дождливое время. При всех таких прогулках необходимо определять как пройденное время, так и пройденное расстояние (верстами, километрами и их частями). Затем разыскивается удобное место, на котором производится игра; если есть чистое и удобное место для купания и температура воды не ниже 18°R, то стараются познакомить детей с приемами плавания. Зимой, если температура не ниже 10°, дети от 7 до 14 лет могут сами для себя устраивать снежные горы, кататься с них и т.д. Прогулки видоизменяются, смотря по разнообразию, которое данная местность представляет. Необходимо стараться посетить лес, поле, возвышенную местность, берег реки, залива, парк, сад в различное время года. <...>

Необходимо, чтобы при таких прогулках увеличивалось проходимое пространство, а следовательно, и продолжительность прогулок. Если для детей от 7 до 10 лет допускаются прогулки в 6—8 верст, то для детей от 10 до 14 лет можно довести их до 15—20 верст, а к 18-летнему возрасту продлить до 40 верст в день, понятно, с остановками для отдыха. Первоначально дети ходят

со скоростью от 3,5 до 4 верст в час, 10—15 лет — могут проходить по 5 верст в час, а старшие могут свободно проходить в один день расстояние в 40 верст со скоростью 6 верст в час, т.е. все расстояние пройти 6 час. 40 мин, но, понятно, не подряд, а в три, а затем даже и в два приема с промежутками в 2 часа. Необходимо тоже пользоваться железными дорогами, пароходами. Для Петербурга, например, устроить поездку в Шлиссельбург, в Царское село, Петергоф, Парголово и т.д. Для старшего возраста очень полезно летом устроить поездку в Новгород, по Волге, на Кавказ, в Крым и т.д. Чем моложе ребенок, тем меньше следует подвергать его большим перемещениям; слишком много новых впечатлений, которые он получает при больших путешествиях, сильно возбуждают его впечатлительность и наблюдательность, а кроме того, молодой организм сильно реагирует на климатические перемены и потому легко подвергается страданиям.

Все эти прогулки не следует, однако же, портить торжественными маршами, военными эволюциями, флагами, значками, призами, спортом или чем-либо подобным. Необходимо постоянно помнить, что чем меньше сильных раздражений, тем меньше потери со стороны ребенка, тем более он сохраняет силы и тем более он владеет собой, а это только и требуется. Поведите ребенка в театр, устройте детский бал, на котором он будет разряжен, как кукла, и посмотрите, что с ним потом делается. Он несколько дней капризничает, плохо владеет собой, раздражен и очень произволен в своих действиях. Его наказывают, упрекают, преследуют, между тем как во всем этом виноваты взрослые, которые раздражают ребенка, понижают его впечатлительность и наблюдательность. Точно так же нельзя допускать при прогулках таких развлечений, как гигантские шаги, качели, трапеции, ходули, лыжи; эти развлечения с психологической стороны все равно что водка, вино, наряды, карты, чесание пяток, целование, конфеты и т.д.; все это развивает только чувственную сторону ребенка на счет его сознательности, вызывая в нем животные требования и убивая в нем человека.

Все наши отношения к ребенку должны всегда отличаться простотой, правдивостью и отсутствием всякой искусственности и мишуры. Необходимо присутствовать при прогулках и развлечениях детей, но при этом не следует ни приставать к ребенку, ни преследовать его и не подвергать никаким побочным раздражителям; при таких условиях легко убедиться в том, какое искреннее и естественное удовольствие получает при этом ребенок, и какое хорошее впечатление производят на него такие прогулки, и как долго сохраняется у него это хорошее впечатление. Это лучшие минуты в его жизни, о которых он всегда с удовольствием вспоминает. После таких прогулок он бойко и охотно бежит в свою школу и с удовольствием встречается там со своими товарищам, с которыми он мысленно все соединяет.

Очень невыгодно собирать на такие прогулки много детей; масса их сама по себе возбуждает ребенка, у него понижается его сознательность и замечаются одни стадные явления. Это относится в особенности к младшему возрасту, но имеет свое значение и для среднего и для старшего возраста. Всего лучше, если на прогулку в одно место отправляется один класс, т.е. если число учеников ограничивается 30 участниками. Если собранные на прогулку дети не из одного учреждения, а сошлись случайно, то число руководителей должно быть больше, приблизительно по одному руководителю на 10 человек. Чем больше детей участвует в прогулке, тем больше бывает крика, ломания, различных выходов и грубых действий. Необходимо также, чтобы руководители отличались выдержкой и тактом, не приставали к ребенку и не стесняли его излишними регламентациями и инструкциями и требовали от ребенка только то, что он в состоянии исполнить. Нужно дать ребенку возможность свободно наблюдать и обсуждать с своими товарищами то, что он сам подметит и что его самого заинтересует, не мешать индивидуальным его проявлениям и личным его начинаниям.

При более продолжительных прогулках дети успевают проголодаться, и поэтому необходимо подумать о том, чтобы подкрепить их пищей; она должна быть по возможности для всех равная и совершенно простая: молоко, хлеб, яйца и, только если заменяет обед, — мясо. Молоко необходимо давать теплое, иначе оно может содержать вредные вещества, да и трудно переваривается, охлаждая желудок и понижая этим его деятельность. Совершенно не следует давать холодную воду, лучше жидкий чай с молоком или без него.

NB *Нередко можно видеть, что в тех школах, где традиционно много выездов, походов, прогулок, дети совершенно по-другому относятся ко всему, и в первую очередь — к учителям, к процессу обучения и к школе в целом. Для них школа становится вторым домом, учителя — старшими товарищами, а мир — удивительной реальностью, которую можно познавать до бесконечности...*

А все эти технические и организационные детали, о которых написал П.Ф.Лесгафт, на практике становятся вовсе не «детальками», а принципиальными моментами, важными и существенными для успешности «предприятия». Главное тут — подумать о них заранее.

ПЛАВАНИЕ

Если летом есть случай выкупаться детям на месте прогулки, то необходимо при этом соблюдать следующее: 1) не допускать к купанию детей больных, в особенности со страданием сердца; 2) не допускать детей к купанию тотчас после еды, а лучше перед едой; 3) температура воды должна быть не ниже 18 °R, более холодная вода сильно раздражает детей и поэтому нехорошо действует на них, а иногда прямо вредно; 4) не допускать к купанию

детей вспотевших, а дать им раньше хорошенько остынуть; 5) допускать купание только на местах с песчаным ровным дном, без ям, причем глубина воды не должна превышать роста детей; 6) оставаться в воде дети должны не более *трех-пяти* минут и то только в том случае, если температура воды выше 18 °R; 7) заставлять детей по выходе их из воды вытираться досуха и 8) *не оставлять их во время купания без присмотра.* <...>

Умение плавать представляет очень полезное и необходимое искусство, которое человеку, хорошо владеющему собой, дается очень легко, а упражнением и опытом он приучается передвигаться и удерживаться в воде так же хорошо, как и на почве. Поэтому нельзя не обращать внимания на это искусство при физическом образовании ребенка.

ПОСЕЩЕНИЯ

Посещения различных учреждений, ремесленных и промышленных заведений имеют особенно важное образовательное значение. Здесь ребенок и молодой человек знакомятся с жизнью и с условиями, при которых человеку приходится жить и действовать.

NB *Какая замечательная мысль, особенно для того, чтобы ее взять на вооружение при организации профориентации. Но, мне кажется, важно не только то, что ребенок смог увидеть и пообщаться с людьми в разных учреждениях, но и то, что сам смог почувствовать на практике некоторые аспекты и нюансы их деятельности.*

Так как главная задача школы состоит в том, чтобы содействовать выяснению значения личности человека и ограничению произвола в его действиях, то эта цель достигается только в том случае, если ребенок и молодой человек непосредственно (книга этого дать ему не может) знакомятся с теми условиями, при которых человек живет и действует, и тогда уже вырабатывают свой образ человеческой личности и ее значения. Отсюда уже прямо следует, какое громадное значение должны иметь такие посещения для школы, раз перед нами в самом деле школа, а не пени-

тенциарное учреждение. Только при таких условиях школа содействует развитию «человека» и может назваться «гуманистической».

Посещения эти начинаются с детьми 7—10-летнего возраста; всего удобнее устраивать их с небольшим числом участников, не более 10. Если в середине каждой недели устраивать в продолжение всего учебного года прогулки и посещения, то они должны чередоваться между собой. Полезно перед всяким посещением давать детям объяснение, куда им предстоит идти, что они там увидят и какое значение имеет то, с чем они там познакомятся. Если эти посещения производятся *осенью*, то хорошо посещать: плодовый сад, огород, водяную мельницу и, если возможно, ветряную мельницу, паром, лес; если посещения устраиваются зимой, то железнодорожную станцию, нагрузку и разгрузку товаров на то-

варной станции, ферму; если весной, то питомник, ферму, товарную пристань, нагрузку и разгрузку судов, парник. Вперемежку с этими посещениями необходимо посещать *маленькие мастерские*, где немного рабочих и где на глазах детей производится какая-нибудь законченная работа, как, например: переплетную мастерскую, портного, сапожника, столяра, слесаря, кузнеца, булочника, бондаря. Чем старше дети, тем сложнее должно быть производство, с которым они знакомятся, как, например: типография, литография, цинкография, фотография, *небольшой* художественный музей, производство духовых и струнных музыкальных инструментов, маслобойни, сыроварни, приготовление искусственных минеральных вод, виноделие, пивоварни, работы штукатурные, печные, малярные, паркетные, рынки, садки, ботанический сад, зверинец и т.д. Ученики старших классов необходимо должны посещать больницы, кладбища, казармы, бойни, биржи, банки, суды, тюрьмы, постройки домов, укладки фундаментов, устройству площадок, садов, городские лаборатории, музеи: художественные, древностей, естественно-исторические, библиотеки, различные фабричные производства: бумагопрядильное, суконное, чулочное, ткацкое, фарфоровое, стеклянное, химическое, железо-прокатное, механическое, сталелитейное и т.д.

При всех этих посещениях необходимо, чтобы молодые люди знакомились с материалами, из которых продукты получают; необходимо знакомить их, насколько это возможно, с качествами этих материалов и с главными приемами производства. Понятно, нет нужды, чтобы каждый ребенок посетил *все* эти учреждения; в школьный период своей жизни, от 7—8 до 18-летнего возраста, он успеет много увидеть, различные виды многих учреждений посетит по несколько раз, так что у него составится представление о них. Главное то, что во всех этих учреждениях он увидит человека в различных условиях его деятельности. <...>

Во всех случаях, когда мне приходилось устраивать посещения и следить за детьми, участвовавшими в них, я всегда убеждался, что на молодого человека более всего влияет то, что он встречает при всех посещениях, а именно — человек. Человек выдвигается перед ним, и над ним он более всего задумывается. Необходимо только не забегать вперед и не навязывать ребенку свои воззрения и вопросы. У него является очень много вопросов, с которыми он обращается к человеку, которому доверяет и которого ценит. Необходимо только *просто и правдиво* отвечать на его вопросы. Руководитель не должен забрасывать ребенка поучениями; напротив, у него самого слагаются представления о долге, обязанностях, об ответственности за свои действия. Все это имеет глубокое образовательное значение; оно незамедлительно и не дается ни книгой, ни словом, взятым отдельно. Дельным человек становится только на деле, и, наблюдая за работой, он может выяснить себе значение труда.

Понятно, что не во всех местах можно знакомиться со всеми названными учреждениями, но для учеников старшего возраста

очень полезны путешествия с целью знакомиться с различными кустарными центрами, с различными историческими памятниками и остатками, в особенности при участии образованных и сведущих людей, которые могут содействовать разрешению вопросов, являющихся у молодых людей.

Все это имеет еще очень важное психологическое значение, если такие прогулки и посещения производятся школой; тогда все удовольствие, которое молодой человек испытывает, все богатство живого материала, который он при этом собирает, он приписывает школе и связывает с ней — она становится ему ближе; вместе с тем он сближается и с товарищами, с которыми он наблюдал, переживал и обсуждал жизненные явления. Все это оставляет лучший и глубокий след на всю его жизнь.

При всех этих прогулках и посещениях необходимо, чтобы число участвующих было невелико, не более 30, чтобы руководители были очень сдержанны и предоставляли возможно больше простора молодым людям наблюдать и рассуждать над воспринятым. Необходимо, чтобы они могли получать разъяснения от лица, находящегося у дела, опять же в кратком и наглядном изложении, предоставляя остальное им самим. Но если они обращаются с вопросами, которые у них самих являются, то по возможности не следует им отказывать в этом. <...>

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Способы применения в школе материала, разработанного

NB *И это необходимо не только знать и помнить, но и вводить в свою практическую деятельность. Очень вредно работать по шаблону и брать бездумно какие-то приемы и методы, применяя их формально, а не творчески. Это разрушает школу. К сожалению, на практике можно увидеть, что школа оказывается наиболее косным социальным явлением, но именно тогда она и не выполняет всех задач и функций, которые лежат перед ней. В тех же школах, где идея непрерывного изменения принята за основу, мы видим реальную жизнь, которая интересна всем.*

здесь в систематическом порядке, не требуют отдельного разбора; школа — самое живое учреждение, какое в обществе только существует, поэтому нельзя влить все сказанное в какую-либо форму, в какой оно и будет применяться. Необходимо понять значение школы, задачу физического образования: «содействовать ограничению произвола в действиях молодого человека», чтобы уже не требовалось указания способа для применения в школе собранного материала. Можно сказать: «La methode c'est moi». Способ заключается в том, что образованный и понимающий педагог сам вносит в свое дело; в этом следует не предупреждать его указаниями, а дать ему полную свободу действий. Главное отличие всякого учителя, получившего университетское образование, состоит в самостоятельности его деятельности,

которую ему дал университет своим вполне свободным преподаванием; здесь молодой человек имел возможность собственным трудом и проверкой усвоить главные основания прослушанного им предмета, подумать над ним, развить свою мысль и подготовиться собственной своей работой и проверкой к самостоятельной деятельности. Этим университетский учитель всегда будет резко отличаться от семинариста и от слушателя всех тех педагогических курсов и педагогических учреждений, где преподается методика. Здесь думают об исполнении по данному шаблону и совершенно забывают об инициативе учителя, о том, что все зависит от степени его образования и понимания своего дела, да от любви, с которой он относится к занимающимся; этого же никакая методика дать не в состоянии. Руководить физическим образованием — дело очень трудное, несмотря на то, что обыкновенно полагают, что это настолько просто, что с этим можно познакомиться вполне основательно в течение 6—8-недельного курса. Напротив того, руководитель должен быть хорошо образованным человеком, как каждый, имеющий отношение к преподаванию, должен хорошо понимать свой предмет, а также значение форм и отправлений организма молодого человека, а главное — должен быть *сам* вполне дисциплинированным и сдержанным человеком, изящно владеющим всеми своими действиями. Все это не легко и получается только очень настойчивым и последовательным трудом и работой над собой. Кажется, чего легче, как вести игру, а между тем это самое трудное дело, и *очень редко* приходится встречать руководителя, стоящего на уровне своего положения. Между тем это самое больное место нашей школы, которая предполагает, что нужно только учить, и цель достигнута. <...>

Со всеми требуемыми действиями необходимо *знакомить занимающихся непременно по слову, а не по показанному*. Этому основному положению необходимо строго следовать при всех физических занятиях, а также при преподавании естественных наук, связанном с демонстрацией объектов. Воспринимать объект зрением легче, воспринимать его по описанию слухом труднее; первое требует менее сознательной работы, второе — большего внимания, большего напряжения и составления представления из отдельных воспринятых звуков; оно упражняет молодого человека в образном представлении, что не получается в первом случае. Вместе с этим составленное по слову *мнимое* представление переводится в *ясное*, как только занимающийся сам производит то действие, описание которого воспринял слухом, или когда слушателю показывают то, о чем раньше ему было сказано. Необходимо видеть, с каким вниманием осматривается предмет, на котором проверяется собственная мысль, чтобы убедиться в верности данного положения. Полная несостоятельность наглядного обучения филантропии Песталоцци тем и объясняется, что последний хотел содействовать образованию ребенка наглядным

способом преподавания, показывая ему объект, который раньше не был вызван в представлении ученика. Видеть можно много, но образование, т.е. мысленный образ, этим путем еще не получается, а остается только впечатление картины, которое легко сглаживается, не оставляя следа. Слепые охотно фантазируют и строят воздушные замки, у них много мнимых представлений, и они создают себе свой особый мир. Напротив того, глухонемые отличаются животной реальностью; у них отвлечения мало, нравственное их развитие очень ограничено и трудно подается вперед.

Необходимо резко различать задачи семейного воспитания и задачи школьного воспитания. В период семейного воспитания при нормальных условиях ребенок сам приглядывается к окружающему миру, знакомится с ним, то, что видит, повторяет в виде игры, первоначально спрашивая, как называется и что значит то, что он воспринял. Когда он научится сравнивать, то начинает сам на основании сравнений подмечать общее и этим путем объяснять значение того, что воспринял. Это *реальный период человеческой жизни*. Школьный период тем и должен отличаться, что должен содействовать развитию отвлеченной мысли. На основании собранного ребенком в семейный период материала и умения при посредстве сравнения подмечать общее он, являясь в школу, уже в состоянии составить себе представление по слову или по прочитанному, но оно будет у него *мнимое*. Если это будет представление о действии, которое ему предложено произвести и которое он усвоил по слуху, т.е. по слову, то он только тогда сумеет сознательно применить его в жизни, когда он сам произведет это действие и таким образом представление о нем из мнимого переведет в ясное; или же, если это мнимое представление об объекте, он проверяет его на самом объекте (препарате, предмете) и этим переводит его в *ясное*, а сравнением своих ясных представлений он вырабатывает *свою самостоятельную мысль, свои понятия*, развивает свое образное отвлеченное мышление, создает себе свои идеалы. Психологически это единственный путь для развития отвлеченного мышления человека. Поэтому школьный период должен быть несомненно *идейным периодом жизни человека*, во время которого слагаются его личные нравственные понятия, его понятия о личности человека и в который он научается владеть собой, т.е. ограничивать произвол своих действий. Первое он получает при посредстве умственного образования, последнее есть именно задача физического образования. <...>

Из всего этого следует, какое значение необходимо придавать в школе физическому образованию, как оно должно здесь производиться и насколько должен быть подготовлен руководитель, который мог бы проводить преподавание *по слову*, а не по показанному.

Понятно, если занимающиеся усвоили уже известные действия, а при повторении их преподаватель и сам принимает учас-

тие, то это очень полезно для занимающихся, они могут хорошо оценить точное исполнение преподавателя и этим исправить свои недостатки.

Исторический опыт показывает, что школа не может существовать без физического образования; физические упражнения должны быть *непрерывно* ежедневными, в полном соотношении с умственными занятиями. <...>

При нормальных условиях ребенок и молодой человек должны быть постоянно заняты, что возможно только в том случае, если они не утомляются, т.е. если они в состоянии менять одну деятельность на другую, развивая свои способности вполне гармонично, в полном соотношении между собой. Если он сам предпринимает какую-либо работу, сам справляется с нею, то это только полезно, и необходимо поддерживать его в этом, в каком бы виде работа эта ни проявлялась. В чем молодой человек является самоучкой, в том он может творчески проявляться, а это и составляет самое ценное проявление «человека». Нормальный ребенок всегда занят; занятия его определяются деятельностью окружающих, он только постоянно сменяет одну деятельность другой и потому никогда не утомляется. Такова природа человека, что он должен быть всегда занят, исключая того времени, когда он спит, которое, однако, тоже не смеет быть продолжительно; достаточно, если человек проспит одну четверть своей жизни. Всякое нарушение этих положений наказуется самым страшным бичом человека — *скукой*. Счастлив тот, кто не знает скуки, кому совершенно не знакомы вино, карты, табак, всевозможные развращающие развлечения и спорт. От всего этого человека спасает только его воспитание. Только при полной гармонии в умственном и физическом образовании человека, при соответственной жизни он в состоянии прожить свой век, не зная скуки. Чем моложе ребенок, тем чаще он меняет свою деятельность; чем он старше и чем больше энергии в его деятельности, тем продолжительнее и стойче он в состоянии производить взятый на себя труд, но все же и для него необходима перемена в деятельности, чтобы не подвергаться утомлению. Степень энергии, стойкость человека определяются умением производить определенную работу, несмотря на связанное с нею однообразие деятельности, но это получается упражнением, и все же и в таком случае однообразие это угнетает человека, вследствие чего он легко прибегает к сильным возбуждителям, чтобы выйти из этого угнетенного состояния. Только нравственная сила — мысль в состоянии удержать его, если только отвлеченное мышление у человека настолько развито, что он может проявить такую силу. <...>

ОБ ИГРАХ В СЕМЬЕ

Вопрос об играх в семье настолько серьезный и существенный, что для выяснения его значения необходимо ознакомиться с постановкой его в литературе и с разрешением этого вопроса на основании изучения природы ребенка семейного возраста и его проявлений. В литературе этот вопрос решается обыкновенно по системе, введенной Фрëбелем, которую считают вполне соответствующей природе ребенка и удовлетворяющей всем педагогическим требованиям. Посмотрим, можно ли с этим согласиться и отвечает ли эта система индивидуальным наклонностям ребенка этого возраста. Фрëбель желает вести свои игры с колыбели и предлагает для каждого года свои дары, при посредстве которых он намеревается возбудить умственную деятельность ребенка, ознакомить его с окружающей средой и развить эстетические его проявления. С этой же целью он предлагает еще ряд занятий и игр, которые все применяются в строгом систематическом порядке. О дарах и занятиях упомянем только вкратце, а остановимся главным образом на играх. Первый дар — цветные мячи (три основных цвета — красный, синий, желтый; три промежуточных — фиолетовый, зеленый и золотисто-желтый). Каждый мяч должен служить для изучения его величины, цвета, числа, вещества и плотности. Когда привешивают между двумя мячами основных цветов мяч промежуточного цвета, ребенок наглядно усваивает себе, по мнению Фрëбеля, закон противоположений. Второй дар составляют шар, цилиндр и куб; последний как противоположение первому, а цилиндр как посредствующая форма между первым и последним телами. Из наблюдения, что цилиндр содержится в кубе, а шар — в цилиндре, ребенок, полагает Фрëбель, должен наглядно ознакомиться с законом о содержании последующего в предыдущем, а также он должен усвоить себе понятие о времени и пространстве. Всеми этими играми, по мнению Фрëбеля, младенец настолько развивается, что сам называет отдельные формы и более самостоятельно справляется с отдельными понятиями, а также стремится выяснить себе причину вещей. Из приведенного видно, что первый ряд детских занятий и игр будет состоять в разнообразном применении мяча, второй ряд — в занятиях с шаром, кубом, ци-

линдром и его конусом; третий ряд, содержащий третий, пятый и седьмой дары, состоит в занятиях с кубовидными телами и содержащимися в них формами; четвертый, шестой и восьмой дары составляют четвертый ряд занятий, в которых постройки и формы производятся пластинками или плитками.* При занятиях этими дарами необходимо требуется, чтобы, во-первых, применялись каждый раз все кубики, полученные делением, так как только таким образом ребенок привыкнет заниматься с определенной целью; во-вторых, последующие формы должны по возможности вытекать и образовываться из предыдущих; ребенок никогда не должен разрушать построенное, а всегда должен разбирать и составлять целые формы. Построенные им формы должны иметь следующее значение: 1) из них должны составляться математические — познавательные формы для развития ума занимающегося; 2) составляя из кубиков или пластинок стулья, столы, скамьи и т.п., ребенок знакомится с формами, встречающимися в жизни и требуемыми в необходимой для человека обстановке; 3) составляя кружки, звезды, цветы, ребенок развивает свой вкус при посредстве воспроизводимых им изящных форм и этим содействует нравственному своему развитию. Фрѐбель полагает, что при помощи всех этих занятий ребенку трех-семилетнего возраста возможно выяснить закон равновесия и закон передачи движения или они могут послужить для наглядного ознакомления ребенка с формами, встречающимися в «алгебраической геометрии и тригонометрии» (5-й дар).

Кроме даров, Фрѐбель применяет еще: 1) игры с выкладыванием разных форм или фигур из лучинок; 2) школу складывания различных предметов из бумаги; 3) школу плетения; 4) школу рисования и выкалывания; 5) лепку из глины, производство различных пластических форм и 6) игры и пение.

Не останавливаясь в настоящее время на всех этих занятиях, перейдем прямо к играм и посмотрим, в каком виде они применяются к ребенку семейного возраста. Большая часть игр имеет имитационный характер; подвижные игры служат, по мнению Фрѐбеля, главным образом для развития физических сил ребенка; к ним принадлежит: маршировка, ходьба, бег, прыганье, игра с движением по кругу и т.д.; игры с мячом обыкновенно занимают детей, они охотно в них играют; игра пальцев состоит в воспроизведении при посредстве пальцев тела различных форм, встречаемых в окружающей среде; в остальных играх ребенок обыкновенно должен повторить то, что встречает в окружающей его среде. Этими играми повторяется деятельность различных людей и животных и их способы передвижения, например в играх: доктор, охотник, зайчик, собака, лес, дерево, дичь и т.д. — повторяются такие отправления, как сидение, сон, прыганье,

* См.: *Фрѐбель Ф.* Точное письменное изложение занятий в детском саду // Педагогика детского сада. — Берлин, 1874. — С. 570.

бег, лай, захватывание, кивание, плач, чихание, смех, разговор и т.д.; во время игры производят счет: один зайчик, одна собака, один доктор, два уха, один тупой нос, два пальца, и так число их увеличивается и т.д.; представляются дружеские и враждебные отношения: между охотником и собакой, между доктором и больным, между собакой и зайцем, между охотником и зайцем; назначаются также игры для сравнения различных отношений, как, например, ребенок и лес, ребенок и дерево, яма и круг, а также игры с поучительной целью: описание ружья, рожок и его употребление во время охоты. Игры эти обыкновенно сопровождаются пением, причем слова должны выяснять значение производимых действий*.

Все эти занятия и игры строго систематизированы и основаны на повторении (имитации) показанного; спрашивается: пригодна ли эта система и соответствует ли она нормальным условиям развития ребенка в возрасте семейной его жизни (т.е. до 7 лет)? Принимая какую-либо систему при воспитании ребенка, необходимо прежде всего сообразоваться с тем материалом, который имеется у ребенка, который им собран из окружающей его жизни, так как только те явления будут им хорошо усвоены, на уровне понимания которых он стоит. При этом необходимо, чтобы материал этот был набран самим ребенком путем наблюдения над окружающей его средой, что возможно, однако ж, только при вполне сохраненной его впечатлительности. Научить ребенка наблюдать никто не может, можно только отстранять от него всякое угнетающее влияние и не понижать его впечатлительности. При сильных впечатлениях, связанных с большой тратой со стороны его организма, ребенок становится менее наблюдательным и слабее отзывается (реагирует) на действующие на него возбудители. При отсутствии же угнетающих как физических, так и психических условий ребенок живо интересуется всем, на что он натывается, он усваивает себе то, что соответствует уровню его развития; он постоянно деятелен, повторяет то, что кругом подмечает, и поэтому сам отыскивает себе занятия.

Можно сказать, что все первое свое образование в семье ребенок получает при посредстве имитационных игр, в которых он повторяет все то из окружающей его жизни, что оставляет в нем наиболее глубокий след и что более соответствует его умению. Деревенские дети, например, находящиеся при более благоприятных условиях для сохранения своей впечатлительности, относятся с полным вниманием ко всему их окружающему, повторяя в виде игры то, что им приходится наблюдать и что доступно их пониманию. Зорко наблюдая за поимкой преследуемого взрослыми лицами, они после совершенно реально повторяют в виде игры все ими воспринятое, так же ловят, догоняют, связывают и грубо во-

* См.: *Келлер А.* Подвижные игры в детском саду. — 7-е изд. — Веймар, 1883.

лчат своего сотоварища по игре, повторяя все так, как видели и восприняли. Ребенок всегда является зеркалом среды; он играми усваивает все привычки и обычаи своей среды, воспринимая все, что чаще видит и узнает от окружающих его лиц. При благоприятных условиях ребенок должен очень хорошо влиять на членов семьи, заставляя их внимательнее относиться к своим размышлениям и действиям и устранять всякий произвольный и грубый поступок, иначе он его повторит и наглядно представит неблагоприятность таких действий. Навязывать ему что-либо нельзя, так как он не всегда поймет требуемого и не будет в состоянии его исполнить. Часто можно наблюдать, как, перечитывая какую-либо книгу, в ней находишь то, что прежде ускользнуло от внимания; объясняется это тем, что раньше при чтении этой книги мы не имели достаточного запаса знаний или не находились на уровне понимания ее.

NB *Эта мысль, мне кажется, как нельзя проще и лучше выражает современные идеи о зоне ближайшего и актуального развития.*

Каждый воспитатель должен хорошо помнить, что нельзя от ребенка требовать больше того, что последний может дать, иначе ребенок будет не в состоянии исполнить требования и будет их обходить. Как часто кажется, что ребенок вполне усвоил себе все ему сообщенное, и между тем на деле оказы-

вается, что он захватил механически памятью то, что ему непонятно и к чему он не подготовлен. Если воспитатель желает сохранить впечатлительность ребенка, он не должен подвергать его никаким резким возбуждениям и не нарушать в своих требованиях ни постепенности, ни последовательности, иначе он сделает его апатичным, и тогда в силу психофизического закона для выведения его из угнетенного состояния раздражение должно увеличиваться в геометрической прогрессии, чтобы ощущение росло в арифметической. Резкое слово, обращенное сегодня к скучающему и апатичному ребенку, скоро еще более его притупляет, так что завтра оно уже не действует, необходимо его усилить, перейти к крику, а затем к различным мерам преследования и к телесным наказаниям; все это только угнетает его и понижает впечатлительность, причем апатичность к окружающим явлениям настолько увеличивается у ребенка, что он становится все менее и менее наблюдательным. Несмотря на то что причина такого явления лежит в воспитателе, обвиняют ребенка, жизнь которого расстроена немелкими требованиями и действиями воспитателя.

Нормальный ход развития ребенка в семье состоит в наблюдении над окружающей его средой, повторении подмеченного и рассуждении о воспринятом. Наблюдением он разъединяет, на что сам натывается и что более соответствует его силам и умению, он повторяет и этим приучается к действиям, а затем рассуждает о воспринятом и сравнивает его с прежде подмеченным; из этого слагается его опытность. Этим естественным путем он знакомится с окружающим его миром, им же приучается к дея-

тельности, а при посредстве рассуждения сходит с почвы имитации и начинает самостоятельно проявляться, смотря по индивидуальным своим качествам и способностям. Сравнением он подмечает общие качества и вырабатывает общие положения, которые в виде понятия о правде являются главным руководителем нравственной его жизни. При наблюдении за детьми легко заметить, что один и тот же возбудитель действует неодинаково на всех, причем темперамент, т.е. степень силы и быстроты проявлений, имеет большое значение: более способные реагируют сильнее, один глубже и быстрее усваивает себе подмеченное и легче справляется с препятствиями, на которые натывается, а другой воспринимает медленнее или поверхностнее и труднее справляется со своей работой. <...> Имитационные игры всегда настолько разнообразны, насколько разнообразна среда, в которой ребенок находится и в которой он проводит первые годы своей жизни; то, что чуждо ребенку и дается ему готовым, он может и не усвоить, не понять. Нет никакой надобности учить ребенка сидеть, спать, плакать, смеяться, лаять и производить звуки различных животных; это он и сам подметит, и сам сумеет повторить подмеченное. В семье ребенок, который не забит и поэтому все видит и замечает, является существенным элементом, заставляющим взрослых быть осторожными во всех их размышлениях и действиях; здесь из соотношения слова с делом слагается у него понятие о правде, и если у взрослого слова и действия расходятся, то этим они сбивают ребенка и лишают его возможности усвоить себе понятие о правде, главном критерии нравственных его проявлений.

ЗНАЧЕНИЕ ШКОЛЫ

Всякое переустройство общества всегда связано с переустройством школы. Требуются новые люди, новые силы — их

В *Такое ощущение, что это начало доклада современного деятеля, затрагивающего в своем выступлении проблемы модернизации образования. И чем мы больше будем переустраивать школу не только на словах, но и на практике, тем реальнее, что мы сможем переустроить общество.*

должна подготовить школа. Где общественная жизнь приняла определенную форму, там и школа соответственно установилась и вполне отвечает настроению общества...

...Обыкновенно полагают, что школа должна содействовать накоплению знаний, необходимых в жизни. С таким узким пониманием задачи школы, однако, нельзя согласиться. Набирать знания можно и без школы, как непосредственным наблюдением за окружающей жизнью, так и изучением книг, в которых необходимые нам знания изложены. Но если и дать молодому человеку все те знания, которые необходимы ему в жизни, будет ли он в состоянии справляться со всеми теми препятствиями, которые он в жизни встретит? На этот вопрос можно ответить только отрицательно. Набиранием знаний развивается только одна сторона умственных способностей человека, а именно память; развитием памяти молодой человек приучается только повторять воспринятое, а сам человек при этом не проявляется. Да и нет возможности усвоить памятью все, что требуется в жизни; а при недостатке повторения усвоенное памятью легко утрачивается и при необходимости всегда вполне восстанавливается. Если человек проявляется, руководясь памятью, то он выражает не свои действия, а только повторяет заученное или воспринятое им. Свое возможно проявить только в том случае, если действия являются продуктом собственной мысли. Школа должна содействовать развитию индивидуальных способностей лица, что возможно только при посредстве упражнения в отвлеченном мышлении. Отсюда следует, что главная задача школы состоит в развитии мышления и выяснении значенности личности человека и умения сознательно действовать. Такая задача должна быть признана для каждой школы, как начальной, переходной, средней, так и высшей.

Обыкновенно полагают, что задача начальной школы состоит в изучении грамоты, поэтому все занятия в этих школах направлены только на то, чтобы упражнять своих учеников в усвоении механизма чтения и правильного письма, между тем в общеобразовательной школе и вообще во всякой школе, даже профессиональной, в отличие от мастерских, не должно быть механической работы, а всякая деятельность должна быть непременно связа-

В *И если сейчас задаться достижением такой цели в переустройстве школы, развивая достойного для общества человека, то и общество станет более достойным самого человека.*

зана с развитием мысли учащегося. Школа есть тот период в жизни каждого лица, в котором все должно быть направлено на развитие в себе человека. Раньше всего у ребенка замечается стремление, направленное к удовлетворению телесного своего блага; он эгоистически старается удовлетворить животные свои потребности. Чтобы

быть человеком, он должен научиться понимать, составить себе представление о значении человеческой личности и приучиться соответственно этому действовать. <...>

Из истории педагогики известно, что в XIV столетии итальянские гуманисты создали национальную литературу и «открыли человека». Они обратили внимание на то, что раньше всего необходимо научиться наблюдать за собою, изучить себя и понимать себя, выяснить себе значение личности, выработать идеал человека. Ряд гуманистов, как Франсуа Рабле, Мишель Монтень, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, а также энциклопедисты сильно восстали против схоластики; они написали, как выразился один из биографов, «наиболее человечный, наиболее полный, наиболее мудрый из всех трактатов о воспитании». Из них Мишель Монтень испытал на себе все значение классического образования. Под влиянием только что появившегося в то время гуманизма отец Монтеня пожелал дать своему сыну наилучшее воспитание и не жалел для этого никаких средств; все его стремление было направлено только к тому, чтобы содействовать развитию доброго и интеллигентного человека. Сам Монтень так описывал свое первое воспитание: «Отец мой поступил следующим образом: когда я еще не был отнят от кормилицы, после первых произнесенных мною звуков, он меня передал на воспитание немца, умершего впоследствии известным врачом в Париже. Воспитатель мой совершенно не говорил по-французски, но очень хорошо владел латинским языком. Отец выписал его исключительно для моего воспитания, он не пожалел никакой платы и оставил меня совершенно на его руках. У этого воспитателя были два менее сведущих помощника, которые должны были следить за мною и помогать ему. Кроме того, строго установлено, чтобы все эти лица говорили со мной только по-латыни; все окружающие меня, как моя мать, так и мужская и женская прислуга, должны были в моем присутствии говорить только то, что

могли сказать на латыни и что исключительно только для того и изучали. Успехи их в этом языке были поразительны — мой отец и мать научились настолько, что понимали латинский разговор и даже могли выразить на этом языке все необходимое, что исполняла также вся прислуга, которая находилась около меня». Воспитывали его в деревне, в поместье отца; Монтеню было уже более шести лет, а он не слышал еще ни французского, ни местного языка.

Монтень был действительно тонким и глубоким мыслителем, но своим воспитанием он был очень недоволен. «Без сомнения, — говорил он, — есть много изящного и великого в греческом и латинском языках, но оно слишком дорого достается. Я желал бы прежде всего хорошо знать мой родной язык, а затем язык моих соседей, с которыми я всего более имею общения». Монтень восстает против изучения схоластических наук, он полагает, что они не готовят человека к жизни и не научают его разумно действовать. Более всего он желал направить внимание на развитие нравственных оснований ребенка и стремления стоять за правду. При преподавании Монтень требовал, чтобы всегда строго применялись к личным способностям ребенка; ни в каком случае он не допускал, чтобы ограничивались одной передачей слов урока, а считал необходимым, чтобы занимающийся выяснил себе содержание и смысл его. Всякое захватывание одной памятью, говорил он, не имеет значения и не влияет на образование. Он требует от ученика не поклонения авторитету, а самостоятельного суждения. «Мы умеем говорить: Цицерон так сказал, вот нравы Платона, это истинные слова Аристотеля. Но что мы сами говорим? Что мы обсуждаем, что мы делаем? Столько же скажет и попугай. Недостаточно знать, каково мнение другого, надо это мнение переработать, сделать чужие взгляды своими. Если бы мы и могли быть учеными ученостью других, мудрыми, по крайней мере, может сделать нас только собственная мудрость. В школах убивают много времени на бесплодные занятия. Нередко случается, что после шестнадцатилетнего обучения молодой человек возвращается домой ни на что не годным. Латынь и греческий язык сделали ученика только более глупым и чванливым. Если школа не могла давать иных результатов, то лучше было бы послать детей на игры: в таком случае они стали бы, по крайней мере, здоровы и подвижны телом».

В приведенных словах виден настоящий гуманист, который для образования человека не требует изучения древних классических языков, а находит возможность справляться и на своем родном языке. Большое значение он придает играм и телесным упражнениям. «Необходимо, — говорит Монтень, — чтобы внешняя благопристойность и умение вести себя были в полном соответствии с внутренними достоинствами, душевными качествами». Особенно ненавистно было ему влияние принуждения и насилия.

Все здесь приведенное есть мнение истинного гуманиста, который ставит задачей школы только содействие развитию мыслительной способности ученика и понятия о личности. Гуманисты не допускали в школе преследования каких-либо утилитарных целей, они ограничивались исключительно влиянием «человека», его личности; они не допускали никакой внешней дисциплины, а только ту внутреннюю дисциплину, которая связана с умением владеть собою, быть сдержанным и всегда признавать личность другого при обращении с ним. Эта мысль принадлежит исключительно всем гуманистам. Из приведенных мнений также видно, что гуманизм вовсе не связан непременно с классическими языками, а только с выяснением человеческой личности.

В начале XVII столетия порождается сомнение в достоверности человеческой мысли, является установление проверочных методов в виде опыта и математического анализа форм. Применением этих методов только и создается наука, которая не может опираться на авторитет слов, как это было в схоластике, а является собранием истин, проверенных всеми выработанными только с этого времени методами. Проверка опытом и математическими методами послужила основанием при разработке всех естественных наук и при изучении жизненных явлений, и в школе для возбуждения мысли учащихся необходимо пользоваться не только древними памятниками, а непременно чтением книг природы в виде тех форм, которые в природе существуют, и связанных с этими формами отправлениями.

В настоящее время задача наших школ состоит главным образом в механическом усвоении грамотности или в изучении различных предметов по определенной программе, причем необходимо знать только то, что по этим программам требуется.

NB *Хочется надеяться, что сейчас все-таки можно сказать: «У нас есть гуманистические школы». Но много ли их?*

У нас собственно гуманистических школ нет, а существуют учреждения для изучения различных предметов по утвержденным программам. Программы составляют шаблоны, которым подводят под один уровень молодых людей насчет их индивидуальных сил и способностей. И при таких условиях ученик так мало развивает свои мыслительные способности, что совершенно не в состоянии справиться с усвоением теоретических предметов, требующих понимания и соображения. Он совершенно не в состоянии сам проверить свои мысли объективным исследованием и опытом. Слушатели теоретической анатомии из учителей народных школ, окончивших курс в учительских семинариях, постоянно жалуются, что им очень трудно следить за изложением этого предмета, потому что они, как сами говорят, не привыкли думать. В наших учительских семинариях, как и на различных педагогических курсах, занимают слушателей главным образом изучением методики,

оставляя в стороне упражнения в творческом мышлении слушателя. Может ли таким образом подготовленный учитель понять значение начальной школы и удовлетворить нормальным требованиям этой школы? Несомненно, нет; учитель начальной школы должен быть серьезно образован, хорошо владеть собою и идейно, с любовью относиться к своему делу. Его задача самая трудная, он должен с наибольшей выдержкой, терпеливо возбудить мысль и интерес к человеку у своего ученика, он должен возбудить в нем стремление постоянно все пронизывать своей мыслью, высоко ценить правду и научные истины и выработать у себя ясное представление о человеческой личности; и выработать у своего ученика умение проверять свои мысли и пониманию значения труда. Начальная школа, в которой учеников занимают только грамотой, не соответствует своему назначению, это будет не школа, а мастерская, в которой ученик не получает никакого образования, а приучается только к приемам, которые при отсутствии упражнения опять вскоре забываются. Начальная школа, как и всякая школа, должна будить мысль, выяснять значение

В *Как нельзя более актуальны сегодня мысли о личностно ориентированном образовательном пространстве и индивидуальном подходе.*

человеческой личности и приучать к проверке своих мыслей. В школе нельзя допустить действий по шаблону, этим уничтожаются индивидуальные проявления и качества детей, между тем как нормальная школа должна считаться с личными свойствами каждого ученика и дать им возмож-

ность свободно развернуть свои умственные способности.

Учительские семинарии и так называемые педагогические курсы, в которых занимаются преимущественно изучением методики, нельзя признать за школы, это будут те же простые мастерские, в которых полагают, что у учеников нет головы и поэтому их необходимо наделить приемами для выполнения данного им шаблона. В школе годен только такой учитель, который по своему развитию в состоянии выработать свой метод преподавания, в нем должна непременно выражаться индивидуальность учителя, иначе он является только мастерским, а не человеком, возбуждающим мысль у своих учеников, здесь необходимо показать, как проверять свои мысли, и возбудить в них представление о человеческой личности; чтобы выполнить эту трудную задачу, учитель должен быть соответственно подготовлен.

В средней школе необходимо содействовать развитию мысли, приучить ученика проверять всеми способами свои мысли и применять их в жизни и дать ему возможность развить у себя понятие о человеческой личности и ее значении.

В высшей школе слушатель должен быть в состоянии самостоятельно вырабатывать свою мысль и применять ее в жизни, он должен здесь приучиться служить идее и строго соблюдать при обращении с окружающими их неприкосновенность.

Ни в одной из этих школ нельзя допустить механического заучивания книжного знания; со школой необходимо связывать образование занимающихся здесь, а образование связано исключительно с отвлеченным мышлением, с мышлением образами, самими учащимися выработанными, которое является как продукт собственной умственной работы. В начальной школе обыкновенно охотно придерживаются определенной методики, при посредстве которой приучают детей к механическому усвоению грамоты и заучиванию различных стихов, басен и сказок; применяют различные пособия в виде счетов, ремесленных учебников и т.д., но все это дело мертвое, между тем как школьное дело должно быть живым и должно проводиться живым словом и постоянной непосредственной его проверкой. Школа не терпит никаких мертвых шаблонов, рутины, школа требует самого живого отношения, иначе у занимающегося не зародится мысль, он не получит образования. Грубость, угловатость и даже тупое отношение к делу наших семинаристов, которое их так характеризует, зависят именно от совершенно ложного понимания задач школы, от того, что в семинариях обучают только одной методике, совершенно оставляя нетронутым умственное развитие семинариста.

NB *Это тот самый идеал учителя, к которому достойно стремиться и поныне. Действительно, как важно быть ученику другом, а не надсмотрщиком или еще кем-то.*

Преподаватель народной школы должен быть непременно человеком образованным, интеллигентным, вполне владеющим собою; его дело самое трудное, и только развитие и ум должны руководить им в таком трудном деле, как элементарное образование. Если из народной школы выходит молодой человек, умеющий ценить школу потому, что здесь приучили его мыслить, дорожить правдой и сознательно относиться к личности человека, то учитель такой школы находится на уровне своего положения, он друг своего ученика.

Очень существенный отдел, который необходим каждой школе и без которого школа немислима, это образование физическое, до которого наша школа еще не дожила. По вышеприведенному определению задачи школы требуется, чтобы школа не только заставляла задумываться над значением человеческой личности, но и научила также действовать и управлять собою. Этот очень серьезный отдел школьного образования требует особенно тщательного выяснения, так как до сих пор полагают, что школа может обойтись и без него. Раньше всего необходимо отличать физическое образование от гимнастики. Цель физического образования — научить ребенка владеть и управлять своим телом и подготовить его ко всякой работе при посредстве усвоения общих приемов, из которых наша работа состоит. Для этого необходимо, чтобы занимающийся систематически знакомился с элементами двигательного аппарата своего тела, умел их в различном виде соединять и мог действовать с различной продолжительностью и

напряжением; необходимо, чтобы он был в состоянии сознательно распределять свою работу по времени и определять пространственные соотношения. Каждый педагог понимает, что знакомиться с правильной речью можно, только изучая ее элементы, научаясь складывать эти элементы и кратко и просто излагать свои представления и мысли. То же самое требуется и при физическом образовании, которое должно развиваться в полном соответствии с умственным, на одинаковых основаниях и в соответствующей последовательности. Наша обыкновенная гимнастика преследует только санитарные цели, между тем как физическое образование ребенка в школе имеет свои чисто педагогические цели. При физическом образовании занимающийся знакомится с теми ощущениями, с которыми связаны все наши действия; он приучается покорять себе свое тело и сознательно им владеть. Физическое образование составляет такой важный отдел школы, что на него необходимо обратить особенное внимание и по возможности точнее выяснить его значение в школе. В Древней Греции, где именно существовало физическое образование и не было никаких гимнастических аппаратов, как это оказывается в современной гимнастике, физическое образование было занятием обязательным, а умственное образование было необязательным. В современной Англии отец приводит своего сына в школу, желая, чтобы он сделался честным англичанином, человеком полезным, деятельным, прямодушным и джентльменом, т.е. человеком благородным. «Классное учение составляет только одну сторону школьной жизни, быть может, самую неважную в глазах учеников и некоторых учителей». «Дети, — говорит достопочтенный пастор Альфред Каргер, — играют весьма важную роль своим взаимным воспитанием. Я полагаю, что настоящий мужественный и сильный запас характера приобретает более на лужайке для игр, чем в классной комнате».

Применять систематические упражнения выгоднее всего в виде игр, при посредстве которых в английских школах создается доброе товарищество между учениками и которые содействуют развитию нравственного характера занимающегося. Игра есть упражнение, при посредстве которого ребенок готовится к жизни. Все, что ребенок подмечает кругом, он повторяет в виде игры; чем более он наблюдателен, тем точнее он передает в игре все им подмеченное. Игры в лошадки, солдатики, доктора, охотники — все производится ребенком имитационно; девочка обшивает свою куклу, стряпает различные пироги, повторяя то, что подмечает в окружающей среде, и этим усваивает первые приемы своих действий. Как речь ребенка имитационна, так и все его привычные действия взяты им у самых близких ему лиц. Все игры ребенка во время семейной его жизни имитационны. Если в школе ученики не занимаются физическими упражнениями, то в промежутках между уроками и на большой перемене дети до такой степени шумят и неистовствуют, что с ними трудно спра-

виться, в особенности в начальных школах. Но как скоро они знакомятся в классе с подходящими к их силам и умению играми, то в каждые промежутки они только и занимаются любимыми из них; любимыми же играми у них всегда будут те, в которых одновременно участвует наибольшее число лиц. Постепенно вводимые правила ими точно выполняются, они, видимо, приучаются к порядку и внимательно относятся к своим действиям. Последовательно и умело проводимые игры скорее всего приучают ребенка владеть собою, приучают его сосредоточивать свое внимание над своим делом. Игра приучает к правдивому отношению детей между собою и создает хорошее товарищество. На таких играх, как сложная английская лапта, воспитывается вся Англия. В Лондоне, где земля так дорога, существует 2446 площадок для игр; если к этому прибавить 1346 площадок для игр окружающих этот город общин, 500 частных площадок и 600 различных клубов, то здесь оказывается всего 4892 площадки. В английских интернатах играми занимаются обязательно от 3 до 4 ч в день, там вследствие этого не знают, что такое переутомление. Всякая однообразная работа утомляет; однообразное упражнение одной памяти несомненно утомляет и понижает умственные способности ученика. Природа человека такова, что, бодрствуя, он должен быть постоянно деятельным, но это возможно только тогда, когда он меняет свою деятельность. Чем моложе ребенок, тем чаще он меняет свою деятельность, переходя от одного дела к другому, от одной игры к другой. Соответствие в занятиях умственным и физическим трудом поддерживает бодрость и живость молодого человека; занятия его составляют для него удовольствие, и он охотно приступает к своей деятельности.

Кроме игр физические упражнения производятся еще в виде посещений различных учреждений и прогулок, значение которых признают везде, но только мало еще применяют в школах в России. Во время прогулок ребенок приучается наблюдать, рассуждать, знакомится с различными условиями, при которых человек проявляет свою деятельность; ученики при этом присматриваются к явлениям природы, сами при этом деятельны и при прогулках за город дышат чистым воздухом. В заграничных школах для таких прогулок назначается один или два раза в неделю послеобеденное время (с 12 ч дня). Во время прогулок товарищи сближаются между собою и теснее связываются со школой, которая так хорошо понимает свои цели и дает возможность своим ученикам так непосредственно всматриваться и рассуждать над явлениями окружающей их жизни. Стоит только присмотреться к молодым людям, участвующим в таких прогулках, чтобы убедиться в благотворном влиянии таких занятий на учеников; это самые полезные упражнения, которые более всего содействуют умственному и физическому образованию молодого человека.

При всех обращениях с ребенком необходимо всегда помнить, что школа не учреждение для преследования и что един-

ственная цель ее содействовать развитию человека. Поэтому в школе нельзя применять какие-либо меры поощрения или наказания; единственное средство, которое может быть применено в школе, это простое, серьезное, правдивое слово; ни к каким другим средствам здесь прибегать нельзя, не нарушая принципа неприкосновенности личности. В школе при обращении с ребенком необходимо помнить, что более всего на него действуют наши поступки и непосредственное отношение к нему; основ-

NB *Простые и мудрые слова. Пожалуй, все их знают, но почему же не все принимают к действию? Почему мы порой хотим получить от ребенка такие проявления, которых сами избегаем? Можно ли развивать, не развиваясь самому?*

ным положением здесь является такое: «Что хочешь видеть у ребенка, то делай сам». Чем более преподаватель строг к себе, чем более он владеет собою, последователен и справедлив к своим действиям, тем сильнее его влияние на ребенка и тем легче он с ним справится. Всякие наказания являются только последствием наших ошибок при обращении с ребенком. Если преподаватель видит в своем ученике человека и признает за ним право неприкосновенности его личности, то его отношения к ученику будут всегда предупредительными, выдержанными и справедливыми, и не потребуются никогда ни поощрений, ни наказаний. Знакомство с честолюбивым и злобно-забытым типами и их анализ показывают, как извращается человек при применении к нему каких-либо мер воздействия, в особенности при всяком произвольном обращении с ребенком. Произвол с одной стороны порождает произвол с другой стороны; это необходимо твердо помнить. Насколько преподаватель своей мудростью предвидит последствия своих действий и насколько он идеализирует в своем ученике человека, настолько он всегда с ним справится и не встретится никакой надобности прибегать к каким-либо мерам. Отношения между преподавателем и учеником должны всегда основываться на доверии и справедливости, чтобы действительно могла быть достигнута та цель, которую преподаватель только и преследует в школе. Если в школе и преподаются родной язык, арифметика, география, история, естественные науки, то это не для изучения этих наук, а исключительно только для того, чтобы пользоваться взятым из этих наук материалом для возбуждения мысли занимающегося, для развития в нем понятия о человеческой личности и ее значении и для выяснения правды при взаимных отношениях людей между собою. Все это возбуждается в занимающемся словом, дополняется книгой и проверяется всеми способами проверок, какие наука дает. Все это может быть достигнуто не криком, шумом или внушением, а только простым, логичным, последовательным, выдержанным и правдивым отношением преподавателя к своему ученику. Только человек может воспитывать человека, а зверь — зверя. Стоит только присмотреться к тому, в

какие игры играют теперь дети даже приготовительных классов, когда они предоставлены самим себе; к ужасу, оказывается, что они играют в обыски, в экспроприации; они наказывают, преследуют, даже тащат своего товарища на смертную казнь... Как трудно педагогу справиться с детьми, живущими при таких условиях, знает только тот, кто с этим имеет дело; со всеми такими явлениями приходится считаться.

В Хотелось бы так думать, но почет сейчас у педагогической деятельности невелик. И мне кажется, неверно винить в этом общество. В первую очередь важно подумать о себе — а действительно ли ты лично и твоя деятельность достойны уважения?

Педагогическая деятельность самая трудная и поэтому в древние времена была самой почетной деятельностью; она требует выдержанного, интеллигентного человека, идейно служащего своему делу. Наиболее трудно начальное обучение; этим должен заниматься только человек широко образованный, сдержанный и любящий свое дело, иначе его деятельность будет не педагогическая, а полицейская, что чаще всего в школе и наблюдается.

Средняя школа должна быть вторым центром образования молодого человека; задача ее может быть только исключительно гуманистическая. Отвлеченное мышление здесь шире развивается, мысль крепнет, занимающийся вырабатывает ясное понятие о значении человеческой личности, научается владеть собою и проверять свою мысль и при посредстве физических упражнений настолько приучается управлять своим двигательным аппаратом, что по слову может приступить к каждой несложной работе и деятельности. Главной задачей средней школы будет умственное и физическое образование молодого человека и слагающееся из этого его нравственное развитие. Самый главный враг этой школы опять же выученная методика, программы, учебники и задачки; это такие шаблоны, которые убивают всякое живое проявление в школе. Каких результатов достигают наши школы, видно из того, что в одном из высших учебных заведений, где при приеме производятся проверочные испытания между прочими предметами и из русского языка, при письменном испытании по этому предмету около 30% экзаменуемых оказываются неудовлетворительными. Экзаменаторами при этом приглашаются преподаватели средней школы. Молодые люди, окончившие гимназию, не в состоянии последовательно изложить свою мысль, выражаться кратко, просто и точно. Нет мысли, нет даже умения логически выражать чужие мысли, наконец, нет и механического навыка писать более или менее правильно. Спрашивается: что же им дала школа в продолжение 7—8 лет, которые ученики там пробыли? Нет мысли, нет умения ее выражать, есть только утомление от однообразной работы заучивания задаваемых уроков по предметам гимназического курса — и все. Единственный способ развития мыслительных способностей

учеников есть рассуждение, без которого мысль не является и не развивается. Все преподаваемые в школе предметы ни в коем случае не должны служить только для увеличения знаний ученика, а непременно и главным образом должны являться материалом, при посредстве которого он развивает свои мысли и научается отвлеченно рассуждать над усвоением этого материала; он превращает свои представления в понятия. Непосредственным наблюдением над жизнью, опытами, исследованиями, применением математических методов занимающийся должен приучиться проверять свои мысли, этим укрепить их в себе и на основании их установить свое мировоззрение и свое понятие о человеческой личности. Ученик в школе научается вырабатывать научные истины и умение их применять в жизни, справляться с теми препятствиями, с которыми в жизни приходится встречаться. Единственно стойкое и постоянное в жизни и в природе вообще — это человеческая мысль; все остальное изменчиво, случайно, временно. Насколько человек сам развил свою мысль, насколько он сам ее проверил, настолько он в состоянии творчески проявляться и быть логичным в своих выводах и решениях.

Средние школы бывают классические и реальные; в последних образование занимающегося проводится при посредстве изучения естественных наук. К сожалению, здесь только говорится о науках, так как эти предметы преподаются в школах только описательно. Но описательный предмет не наука, при описании нет мысли, описание не вызывает еще отвлеченного мышления. Наука есть собрание истин, которые усваиваются только рассуждением и мышлением, проверкой выработанных положений существующими способами и непременно применением математических методов и опыта. Биологические науки имеют несомненное широкое образовательное значение, но только биология, как наука, но не как предмет описательный, да описательной биологии или учения о жизни, не может и быть. До сих пор каждый врач охотно берется преподавать в школе анатомию, физиологию, гигиену, но если прочесть записки учеников и учениц по этим предметам, то нападет невыразимая грусть — какой гнилой товар под именем науки подносится занимающимся! Грустно, что так можно извращать дело и глумиться над молодежью. Это, по-моему, тяжелый грех.

Помимо всего сказанного, одно умственное развитие не даст еще человеку того, что ему требуется в жизни, необходимо, чтобы он был в состоянии и действовать. Один из главных недостатков наших школ — это отсутствие физического образования. Старая школа, обставляя своих учеников всеми возможными полицейскими мерами, всегда полагала, что без строгих мер ученик не дисциплинируется; новая школа, отвергая всякие меры, одним словом не в состоянии справиться со своими учениками. В школу дети являются из самых разнообразных семейств, одних постоянно наделяли пинками, ударами и резким голосом, вну-

шением старались приводить их к порядку — это главным образом дети городских школ; других ласками, искусственными развлечениями и постоянными предупреждениями из-за мнимых опасений различные бонны и гувернантки держат в каком-то инертном и скучающем состоянии. Такие дети постоянно рассеяны, всего боятся и ни над чем не в состоянии сосредоточиться — это ученики и ученицы привилегированных учебных заведений и институтов. Одних простым словом не остановишь, на них слово не действует, а других словом не возбудишь, на них слово тоже не влияет. Постоянные драки, крики и всевозможные рефлекторные действия и проказы учеников младших классов очень трудно устраняются, и такие дети по старому режиму дисциплинируются только мерами. Сознательная деятельность таких детей так мало еще развита, в классе они еще несколько сдерживаются, а в промежутках между занятиями они уже не в состоянии справиться со своим телом и взаимным возбуждением производят такой хаос, а иногда и свалку, что гуманитарные преподаватели совсем перед ними теряются. Мерами и внушением можно только понизить сознательную деятельность ребенка и механически задержать отраженные его действия в данный момент. Если одновременно на ребенка действует несколько возбудителей, то влияние более сильного возбудителя уничтожает действие более слабого. Так действием каленого железа можно уничтожить зубную боль. Такими мерами и внушением ребенок только притупляется и образование его затрудняется. Новые школы должны отказаться от всяких мер и внушений; постепенно возбуждая сознательную энергию ребенка последовательным при-

В *Эти слова сказаны как будто только сейчас. «Новые школы должны...». Но почему так немного меняется за десятилетия? Вопрос о мотивации к учению, а не повышении контроля — вопрос все так же реализуемый на практике отнюдь не большинством школ и учителей. Впрочем, можно сказать, хорошо, что для целого ряда школ и педагогов именно вопрос о развитии мотивации к учению стоит на первом месте. Ведь действительно, без решения оно-го практически невозможно проделать что-либо другое.*

менением физического образования, надо приучить его владеть собою и научиться сосредоточивать внимание над своей работой. Систематические упражнения при физическом образовании приучают занимающихся сознательно относиться к своим действиям, а игры с постепенно осложняющимися правилами, чем особенно отличаются английские игры, действительно вводят стройность в действия занимающихся и научают их управлять собою. Стоит на деле проверить, как изменяется класс вновь поступивших учеников после того, как они познакомились с играми. В промежутках между классными занятиями они только этими играми и занимаются, причем строго придерживаются выясненных ими правил. Занимающиеся сами участвуют проводить свои игры, и ими

же избранные ученики следят за точным исполнением установленных правил. Часто более впечатлительные и разумные из них предлагают сами новые осложнения, с которыми они обращаются к своей учительнице. Знакомая с делом учительница всегда очень впечатлительно должна относиться к этим предложениям, и если только они соответствуют смыслу игры, то непременно эти осложнения надо принять и применить. Это всегда очень заинтересовывает занимающихся, и они относятся к своим играм с увеличенным вниманием. Однако же серьезное руководство физическим образованием очень трудно, в особенности ведение игр. Оно требует большой выдержки и понимания дела со стороны руководителя. Англия только играми дисциплинирует своих детей, и они на площадках для игр развивают свои нравственные качества, но у них игры исторически связаны с воспитанием и со школой. Стоит занимающимся во время урока дать мяч и объяснить им последовательность упражнений мячом, как во всех промежутках между уроками все будут заняты мячами; их подвижность направится на эту сторону, благодаря этому между ними уменьшатся драки и хаотические действия. Правда, что часто мячи скоро исчезают; ученику мяч кажется настолько привлекательным, что он охотно его себе присваивает, чтобы с ним заняться и дома и на дворе. К крайнему сожалению, представители школы еще очень мало знакомы с задачами физического образования; до сих пор они полагают, что в школе можно допустить гимнастические упражнения для того, чтобы тело было здорово, повторяя при этом заученную ими фразу, что «в здоровом теле — здоровый ум». Они при этом полагают, что военная маршировка и упражнения на бессмысленных аппаратах создадут здоровое тело, между тем такие упражнения совершенно не соответствуют постройке ребенка и недопустимы с психологической точки зрения, так как связаны с сильными ощущениями, только развращающими молодого человека. Игры, посещения различных учреждений и прогулки учеников имеют очень большое воспитательное значение в школе, между тем как эти занятия еще мало изучены и оценены нашими педагогами.

Высшая школа является третьим центром в деле образования молодого человека; главная задача этой школы — это самостоятельное проявление своей мысли и полное признание личности другого человека во всяких с ним отношениях. Высшее образование может быть общим и специальным, когда молодой человек готовится к определенной деятельности в жизни. В специальной школе он должен приучиться мыслить в известном направлении, смотря по тому, избрал ли он изучение медицины, юриспруденции, педагогики, богословия, инженерного дела или какого-либо искусства. Высшая школа никогда не может приготовить практического деятеля по какому-либо из этих предметов; это может выработать только жизнь, так как для этого необходима самостоятельная жизненная опытность, приобретаемая на-

блюдением непосредственной работы по избранному делу. Высшее общее образование может быть только высшей образовательной школой с двумя философскими факультетами, где занимающиеся должны приучаться к самостоятельной творческой работе и выяснению значения человеческой личности и свободного гражданина. Все специальные высшие учебные заведения должны быть в виде отдельных институтов или академий, но все же и здесь занимающиеся самостоятельно выясняют только главные теоретические основания избранного ими предмета, а также основные приемы, применяемые при исследованиях и производстве в определенной отрасли.

При общем образовании на словесном отделении университета нельзя ограничиться изучением книжных памятников, а необходимо как непосредственное знакомство с памятниками древности, так и непосредственное наблюдение за всеми проявлениями настоящей жизни. На естественно-историческом отделении высшей школы ни в каком случае нельзя ограничиваться описательным изучением жизни и явлений природы. Здесь необходимо изучение биологического мира, необходимо научиться читать книгу природы: по мертвым ее остаткам создавать себе то, что с ними было связано при жизни, а из изучения жизненных явлений мысленно представлять себе те формы, которые вызывают эти явления. Без самостоятельного изучения философии биологии нет науки о жизни, только описание форм и явлений не возбуждает еще у изучающего мысли и идеи. Философское образование заключается в выяснении причинной связи между формой и явлениями, между причиной и следствием; выработанные положения должны быть всеми доступными способами проверены как анализом, так и синтезом, а такой точной и последовательной проверкой сам занимающийся должен приучиться выработать научные истины. Такие истины не должны расходиться с жизненными явлениями, а должны ими подтверждаться; они должны дать возможность предсказывать все последующее и предстоящее.

АНТРОПОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вопрос о воспитании составляет, без сомнения, один из выдающихся вопросов, по решению которых можно судить о степе-

NB *Пожалуй, сейчас один из этих трех критериев решен полностью. Везде стало весьма распространенным понятие «личность». Его применяют к месту и не к месту, в словах и документах. Слово то применяют, но проблеме воспитания решить это зачастую не помогло. Наиболее существенные моменты — отсутствие произвола и признание личности в каждом — пока еще, к сожалению, не везде стали обыденностью.*

ни развития и нравственных качествах общества. Главными признаками, определяющими эти качества, могут служить, во-первых, степень произвола, проявляемого при воспитании, затем степень распространения в данной среде понятия о личности, а также степень признания этой личности. Каким же образом ограничить произвол в педагогическом деле? Как может выясниться людям значение личности и необходимость признавать ее права? Все это мыслимо только при возможно большем распространении научных истин в семье и обществе при установившейся привычке руководиться этими истинами во всех своих действиях. У нас, к сожалению, и определенное

понятие о науке еще не сложилось; всякий набор фактов, описание случаев и отдельных явлений называют наукою; точно так же наукою называют и всякий свод отвлеченных истин без связи их с реальными представлениями. Отсюда и породилась мысль, что наука — одно, а жизнь — другое, что теория и практика не могут сходиться и что наукою нельзя руководствоваться в жизни. <...>

Образовательное значение большей части преподаваемых юношеству наук до сих пор недостаточно выяснено в той степени, какая желательна для правильной постановки педагогического дела. Например, математика сама по себе дает лишь отвлеченные способы для легкой и самой точной проверки логическим путем количественных и пространственных отношений. Если, изучая математический метод, не применять его к выяснению и проверке реальных представлений, он останется чуждым жизни и даже не приучит нас справляться с теми коли-

физические науки, возможна только как собрание истин, полученных при изучении окружающего мира. Она должна обладать всеми научными методами, служащими для проверки этих истин и указывающими, как руководствоваться уже известными истинами при определении вновь встречающихся явлений. К научным методам непременно должны принадлежать наблюдение и основанный на нем опыт, т.е. общие положения могут быть признаны истинными только после проверки их наблюдением и опытом окружающей жизни, иначе уничтожается та связь, которая, несомненно, должна существовать между наукою и жизнью, между теориею и практикою. Только в этом случае научные положения могут быть проверены на деле всеми, получить значение истины и, проникнув в общество, ложиться в основание действий каждого отдельного лица. Понятно, что только этим путем может развиваться самосознание, ограничиться произвол, установиться понятие о личности, требующей уважения.

Какое значение имеют способность наблюдать и житейский опыт, основанный на наблюдении, видно из того, что умственно развиваться может человек и практическим путем. Стоит только присмотреться к деревне, чтобы убедиться в том, что в семьях, где нет особой нужды и где добрые нравы не понижают впечатлительности детей, где живут по правде и ребенок постоянным наблюдением окружающей среды привыкает к труду и анализу своих действий, что в таких семьях вырастают постоянно здоровые, понимающие, умные члены общества, поражающие здоровым умом, пониманием правды и стремлением жить по-божески. Практически развившийся человек всегда отличается своей опытностью, знанием дела, отсутствием произвола, терпимостью и умением уважать чужую личность. Теория и практика такого человека вполне согласуются между собой; он только отличается меньшею шириною мысли и идеала; он более ограничен в потребностях, но все же он всегда очень впечатлителен ко всему для него новому, скромно заявляя в более затруднительных случаях, что это не его ума дело. Пройденная им эмпирическая наука вполне им усвоена — она познакомила его с делом, научила его понимать правду и жить по ней. Он сильно привязан к своей среде, ценит и дорожит ею и вполне счастлив в ней. Такие семьи наблюдаешь с истинным удовольствием, наблюдаешь их и поражаешься толковостью какого-нибудь десятилетнего мальчугана, отдающего себе отчет во всех явлениях окружающей его жизни и уже знакомого с элементами предстоящего ему труда. Он очень наблюдателен, охотно обсуждает все для него новое и уже имеет известную опытность; он ограничивает свои действия правдой и всегда защитит сверстников и младших собратьев от беды и насилия. То же самое должно бы быть и во всякой другой семье, где царствует любовь и правда, но где условия жизни разнообразнее, сложнее и где поэтому труднее всегда справляться с правдой и жить по ней. Здесь жизнь идет быстрее, менее пра-

вильно распределена по времени, здесь сильнее и разнообразнее раздражители и поэтому более отраженных (рефлекторных) и произвольных действий. Но чем сложнее жизнь, чем быстрее она течет, чем более с ней связано разнообразие и возбуждение, тем научное образование становится необходимее, тем труднее справляются без понимания научных истин, без руководства ими в жизни. Следует при этом, однако, помнить, что нельзя надлежащим образом усвоить нравственную истину, не поняв раньше нравственной правды, и нельзя понять научной истины, не привыкнув раньше наблюдательностью и житейским опытом связывать все с жизнью (*правда* — есть признание факта или явления в действительном его виде и соотношении; *истина* — есть научное проверенное общее положение или образ, лежащий в основании ряда аналогичных фактов или явлений).

Биологические науки до сих пор преподаются главным образом описательно, несмотря на то что в начале настоящего столетия уже французские биологи требовали, чтобы при изучении предмета разрабатывались общие положения, его философия, ибо только при такой разработке можно ожидать действительного успеха, только в таком случае можно говорить об истинной науке. Биологи и в настоящее время все более ограничиваются описыванием частных, разрабатывая их при помощи различных усовершенствованных аппаратов и методов исследований. Применяя методы рассечения и разъединения, они часто забывают, что цель изучения составляет живое органическое существо, а не мертвая ткань и не мертвое тело. Что изучение частных с возможно большею тщательностью необходимо при научных исследованиях — это совершенно верно, но при преподавании с целью образования они должны быть излагаемы только настолько, насколько они связываются с реальными представлениями занимающегося и насколько они выясняют наблюдаемую им жизнь. Отвлекаясь частностями и пренебрегая главнейшими, общими положениями, можно достигнуть только того, что частности эти будут восприняты одною лишь памятью: из них не составятся понятия, которые одни только содействуют общему образованию. Воспринятое памятью может быть воспроизведено только имитационно; оно, как непереваренный кусок, не может умственно питать и не вызывает никакого творческого процесса. Биологические науки могут иметь действительно образовательное значение только тогда, когда при изучении их человек привыкает к точному анализу, развивает свои органы чувств определением свойств разъединяемых элементов и затем с помощью сравнений подмечает общие их качества и выводит общие положения. Опытном он обыкновенно при искусственно созданных, соответственных условиях проверяет эти положения; причем при этой проверке он по возможности прилагает математический метод (для определения количественных и пространственных отношений) и сравнивает результаты с жизненной действительностью.

тью. Изученное таким образом положение получает для него значение истины только тогда, когда, вполне усвоив и поняв его, он в состоянии при встрече с соответственной постройкой (организмом или его частью), отличающейся такою же формою и качеством, вперед определить ее значение, а последовательною проверкою убедиться в верности своего предсказания. Весь этот способ, состоящий главным образом из разъединения и сравнения, вполне усвоенный и сделавшийся привычным, служит ключом к выяснению причинной связи, к усвоению настоящих, научных истин. Он приучит упражняющегося к такой законности и логической последовательности, что всякий произвол делается невысказанным. Необходимо, однако ж, заметить, что невысказанным произвол будет *только* тогда, когда наблюдательностью и житейским опытом все это связано с обычными привычными действиями, что отраженные (рефлекторные) действия будут задерживаться даже при малосознательном состоянии.

Из биологических наук анатомия, физиология, антропология имеют действительно только тогда значение наук, когда в них изучаются общие положения и истины, которыми проникнуты строение и отправления человеческого организма. Задача анатомии состоит в выяснении идеи, лежащей в основании постройки человеческого тела, и в выяснении связи всех отдельных частей. При преподавании анатомии как науки важнее всего показать отношения форм отдельных частей и органов к их отправлениям; необходимо выяснить положения, лежащие в основании каждого отдела, и значение их для живого организма; необходимо также выяснить архитектуру всей основы, геометрическую форму поверхностей подвижного соединения этой основы и отношения к ним органов активной физической деятельности. Затем, безусловно, важно выяснить состояние органов активной жизни в различном возрасте, изменяемость всех частей тела под влиянием окружающей среды и от различия в отправлениях и отношении их к психическим отправлениям человека. Здесь далее должны разбираться общие основания строения органов растительных и общий тип и распределение органов активной умственной деятельности — условия их изменения и развития. Необходимо выяснить связь между всеми частями постройки и взаимную зависимость их формы, а затем существенный отдел при изучении анатомии должен составлять закон постепенности и последовательности при развитии и закон гармонии в постройке целого организма. Общие принципы этой науки, вполне усвоенные, должны быть применимы не только к человеку, но и ко всему животному миру.

То же самое относится и к антропологии как науке; как предмет описательный, антропология до сих пор не имела никакого значения; в лучшем случае ею занимались любители, которые ограничивались совершенно бесцельным измерением черепов или собиранием различных отклонений (аномалий) и совершен-

но произвольным случайным их сопоставлением; в худшем случае этим предметом занимались люди, ни над чем серьезно не поработавшие и потому отсутствие содержания прикрывавшие внешнею, красивою фразою. Между тем антропология могла бы иметь, без сомнения, большое образовательное значение. Как наука о человеке, она должна основываться на общих положениях, взятых из анатомии и физиологии и служащих к выяснению индивидуальных и социальных свойств человека и изменчивости его под влиянием окружающей среды. Здесь, между прочим, необходимо выяснить законы роста и развития человека, условия развития его темперамента, типа, характера, необходимо выяснить значение наследственности, а также физические, умственные и нравственные его отличия по возрасту, полу, местности и условиям жизни. И по мере того как распространятся в обществе основанные на этих научных данных понятия о природе ребенка, об условиях, необходимых для правильного его развития, — по мере этого по необходимости будет исчезать произвол при воспитании и будет укореняться уважение к его личности.

Чем моложе ребенок, тем сильнее на него влияет окружающая его среда; в первое время, после появления на свет, он легко страдает и даже погибает при сравнительно незначительных нарушениях в экономии его организма; не подходящие по составу или качеству типа резкие температурные изменения уже достаточны, чтобы вызвать очень сильную реакцию со стороны его организма. Незначительный прибавочный раздражитель уже прививает к нему привычки, от которых после трудно отделаться. Ребенка покачали на руках, чтобы поскорее усыпить, — он в следующий раз криком заявляет свой протест, как скоро, покормивши его, положат в кровать, чтобы он заснул без качания. Между тем без этого качания он не выказывал бы таких требований, как это наглядно видно там (как, например, в Англии), где подобные меры не вошли в привычку и не применяются. Знакомство с природою ребенка может, таким образом, предупредить лишние тревоги как для него, так и для матери. Постоянное ношение на руках ребенка излишне: лежа в кровати, он при большой и равномерной опоре гораздо правильное развивается физически, легко приучится ползать, вставать и упираться. Знакомство с одонтологией показывает, насколько неестественно и невыгодно давать детям в период прорезывания зубов разные корешки, кольца и тому подобные твердые предметы для жевания и сдавливания ими зубных краев десен; многие страдания, сопровождающие этот физиологический процесс, вызываются раздражением, причиняемым этими твердыми веществами, в особенности ароматными корешками. Исследования показывают, что речь человека — явление имитационное, а не врожденное: глухой от рождения не говорит и не может научиться говорить, разве только гимнастикой органов речи, повторяя те движения, которые видит и знает; выяснение условий

правильной речи показывает, как вредно коверкать звуки при обращении с ребенком в период изучения им языка и как, напротив, звуки должны быть произносимы по возможности чисто и медленно, ибо ребенок имитирует их и легко может привыкнуть к неправильной речи, требующей затем много стараний и сил для исправления неправильности, уже ставшей привычкой. Привычка подвергать детей чувственным ласкам, постоянные восхищения красотой и действиями ребенка и украшение его нарядами, поощрение и наказание его — все это имеет громадное влияние на ребенка и оставляет след, неизгладимый часто в продолжение всей жизни. Все приведенные условия являются прибавочными раздражениями, возбуждающими или угнетающими, но всегда влияющими губительным образом на впечатлительность; а ненормальная впечатлительность уменьшает наблюдательность человека, ибо последняя слагается главным образом из впечатлительности и внимания.

При понимании природы ребенка легко убедиться в том, как несправедливо подвергать детей различным наказаниям, как эти наказания их оскорбляют, вызывая злобу и угнетение личности. Своей несправедливостью они содействуют развитию в ребенке различных типичных явлений, от которых трудно отделаться в продолжение всей жизни; развивающийся при таких условиях злостный тип составляет несчастье семьи. Человека называют извергом и негодяем, а между тем он только продукт условий, при которых жил в семье. <...> Разве это было бы возможно, если бы родители понимали причинное значение своих действий. Первоначально лаская и распуская ребенка, родители тешатся им, как куклой; когда же являются последствия их же действий, они вдруг переходят к крутым мерам преследования, раздражаются, худо владеют собой и своим произволом и оскорблениями озлобляют ребенка до того, что делают его своим врагом. Семья расстроена, родители жалуются, и жизнь человека изуродована и часто расстроена навсегда.

Все эти примеры показывают, как вследствие незнакомства с природой ребенка страдает молодое поколение, а часто и разрушается физически и нравственно. Чем более воспитывающие приучаются владеть собой, чем более научных истин, выясняющих причинную связь явлений и указывающих на неизбежность известных действий, распространяется в обществе, тем меньше произвола, тем более внимания и уважения к личности ребенка. Биологические науки, содействующие развитию общества в сказанном направлении, являются поэтому необходимым основанием педагогического дела. К крайнему сожалению, всегда избирают легчайшее; описательные предметы поэтому очень приманчивы, ими занимаются гораздо чаще, скорее и легче, но они не приучают мыслить в известном направлении, переваривать воспринятое и жить согласно требованиям научной истины. Как описательная анатомия осталась до сих пор почти без влияния

на изучение медицины и последняя сохранила за собой характер эмпирического искусства, так до сих пор нет педагогики, а существует только история педагогических школ, методов и авторов, их описавших.

Особенно охотно занимаются в педагогике внешней стороной, методикой, и даже существуют педагоги, которые полагают,

ВВ *Как важно не разрывать философию, научные знания, методику и практическую деятельность. Только в совокупности, да еще на основе отношения к каждому как личности, веры в ее огромный потенциал можно позволить себе в действительности заниматься педагогической деятельностью, а не имитацией ее.*

что в методике вся суть воспитательного и школьного дела. Единственной опорой педагогики может быть антропология как наука. Без изучения и понимания общих истин, лежащих в основании постройки и отправления молодого организма, немыслимо воспитание; а всякая истина, добытая при этом изучении, непременно явится самым драгоценным вкладом в педагогику и будет содействовать уменьшению произвола и большей неприкосновенности личности ребенка. Необходимо, чтобы с малолетства человек приучался к признанию личности и к

уважению ее неприкосновенности; всего яснее он поймет значение личности в том только случае, если он сам от близких людей не подвергался личным оскорблениям или произволу, а приучался рассуждением отдавать себе отчет во всех своих действиях, относящихся к личности других.

Закон гармонии, значение парных и непарных органов человеческого тела — на что уже было указано в начале этого столетия знаменитым анатомом К. Биша — до настоящего времени еще настолько не усвоены и не поняты педагогами, что физическое образование ими совершенно упускается из виду, как будто может быть умственное образование без соответствующей деятельности органов внешних чувств и всего нашего активно-физического аппарата, без умения управлять этим аппаратом, без умения работать и проверять свою умственную деятельность. Без сомнения, бессмысленные упражнения на различных гимнастических аппаратах, приносящие более вреда, чем пользы, в особенности расслабленному продолжительной неподвижностью организму, не имеют никакого отношения к физическому образованию. Между тем изучение и понимание механизма постройки человеческого организма прямо и непосредственно выясняют все значение закона гармонии при воспитании, выясняют соотношение между органами, воспринимающими извне впечатления, и активно-действенными органами (занимающими активными своими частями 42 или даже 45% всего веса тела). Эта связь и это соотношение между отдельными отправлениями живого тела должны быть совершенно ясны воспитателям, чтобы они могли действительно хорошо понимать природу ребенка и могли отно-

ситься к нему с должным чувством простой человеческой симпатии. Ж.-Ж. Руссо говорит: «Необходимо, чтобы тело было достаточно сильно для повиновения душе. Я знаю, что невоздержание возбуждает страсть, оно истощает тело надолго; умерщвление плоти и говение могут иметь такие же последствия, но только по другой причине. Чем слабее тело, тем более оно господствует, а чем оно крепче, тем более повинуется. Все чувственные страсти встречаются в изнеженном теле, оно тем более раздражается, чем менее может удовлетворяться». Это положение хорошо известно педагогам, но оно не истекает из знакомства их со строением и отправлением молодого организма, а потому и не применяется ими. Отсутствие понимания природы ребенка возбуждает часто какое-то враждебное к нему отношение и страсть к преследованию, что и понятно, так как истинно человеческие чувства к нему возможны только при вполне сознательном отношении.

Беспочвенная, исключительно эмпирическая педагогика не выяснила еще до сих пор огромного значения личности, почему и явилась возможность отличать мужское и женское образование и допускать половое различие при воспитании, что совершенно не согласуется с понятием о человеческой личности. Наука требует объективного, беспристрастного, вполне сознательного отношения к делу: на основании общего положения биологии, что все то, что упражняется и постепенно усиливает свою деятельность, совершенствуется, нельзя допустить, чтобы организм женщины не развивал также свои физические, умственные и нравственные силы, как и организм мужчины. В деле воспитания все должны быть равны, для всех оно должно иметь одну цель — развить человека, в настоящем смысле этого слова — человека, понимающего, любящего и умеющего уважать другого. Наблюдения и жизненный опыт показывают, что женщина действительно образованная может проявлять такую же энергию, самостоятельность и силу воли, как и мужчина, твердо оставаясь на высоте своего нравственного положения. Умная крестьянская вдова справляется со всем своим делом и хозяйством, оставленным ей после смерти мужа, не забывая своих детей, то же наблюдается и во всех слоях общества и при самых разнообразных и сложных условиях жизни. Женщина не хуже, а иногда даже и лучше мужчины способна руководить житейским делом и в случае надобности постоять за себя. В продолжение двадцативосьмилетней своей педагогической деятельности, занимаясь постоянно с молодыми людьми того и другого пола, я имел возможность убедиться, что способности их находятся в прямой зависимости от условий, при которых они жили в семье. Чем лучше в семье к ним относились, чем более они привыкли рассуждать и приучались к труду, тем с большей любовью и настойчивостью они относились к делу: всегда занятия биологическими науками возбуждали их к серьезной деятельности, понижали произвольность их действий и приучали их к признанию и уважению чужой лич-

ности. Если о женщинах говорят, что у них меньше инициативы и самостоятельности, что они более веруют в какую-нибудь книжку или в какой-нибудь живой авторитет, более увлекаются и менее серьезны, чем мужчины, то при этом, без сомнения, смешивают различие воспитания с полом. Исследования и наблюдения показывают, что условия для развития темперамента, типа и характера всегда и везде одинаковы. Необходимо, чтобы в обществе укоренилось убеждение, что цель воспитания как мужчины, так и женщины всегда одна и та же: развитие сознательно-го человека.

Убедившись в образовательном значении биологических наук, нельзя, понятно, исключить их для кого-либо; они должны быть доступны настолько же одному человеку, как и другому, одному полу, как и другому. Науки, как хранилища истин, ни в каком случае не могут неблагоприятно влиять на человека; они непременно должны содействовать его образованию и совершенствованию; необходимо только, чтобы они могли влиять с должной постепенностью и последовательностью. Воспитание ребенка в самые первые годы жизни все же в большинстве случаев находится в руках матери, и ее отношения к нему несомненно оставляют самый глубокий след на всю его жизнь. Поэтому степень ее наблюдательности и научного развития имеет очень важное значение. Чем более она знает сама, чем более она в состоянии поделиться своими знаниями со своими детьми, тем менее произвола в семье, тем более взаимного уважения между ее членами и тем выше идеалы подрастающего поколения. Содействовать действительному образованию женщины составляет поэтому самую насущную задачу всякого общества.

NB *В этих работах П.Ф.Лесгафта в общем-то не так много принципиально новых мыслей и идей. Они постоянно повторяются и даются чуть-чуть в разных ракурсах. Набор их невелик, но практически каждая оказывается принципиально важной, с моей точки зрения, для современной школы, являясь актуальной для сегодняшнего дня.*

КОММЕНТАРИИ

К стр. 21 Семейное воспитание ребенка и его значение

Первая часть «Школьные типы» впервые опубликована в 1884 г. Две части под названием «Семейное воспитание ребенка и его значение» издавались с 1893 г. В посмертное издание 1912 г. была включена третья, неоконченная часть.

Эта книга является первым опытом научного обоснования законов гуманной педагогики.

В 1951 г., только благодаря упорному труду профессора Ленинградского института физкультуры имени П.Ф.Лесгафта Г.Г.Шахвердова, были выпущены «Избранные педагогические сочинения» в 2 томах П.Ф.Лесгафта и в 1951—1956 гг. «Собрание педагогических сочинений» в 5 томах (М.: Физкультура и спорт, 1951—1956). При этом в издательстве «Педагогика» под видом «незначительных сокращений» из «Семейного воспитания...» был исключен абзац о нормальных условиях воспитания.

Только в последние годы советской власти удалось напечатать «Семейное воспитание» в «Избранных педагогических сочинениях» (1988) и отдельной книжкой (1991). Но при подготовке этого издания редактору Е.А.Ляпидевской, чтобы втиснуться в строго оговоренный объем, пришлось пойти на чрезмерно большие сокращения.

В 1998 г. Московский психолого-социальный институт издал избранные психологические труды П.Ф.Лесгафта. «Семейное воспитание...» также в сокращенном виде.

В настоящем издании за основу взято издание 1991 г., с возвращением некоторых сокращенных тогда отрывков.

К стр. 174 Руководство по физическому образованию
детей школьного возраста

Впервые опубликовано в 1888 г. (часть I) и в 1901 г. (часть II). В «Руководстве...» изложена оригинальная, научно обоснованная система физического образования. Цель физического образования — подготовка к трудовой деятельности через сознательное овладение движениями и действиями. Показаны огромные возможности гармоничного, всестороннего развития человека. В главе «Исторический очерк» П.Ф.Лесгафт первым исследовал вопросы истории физического воспитания.

После революции «Руководство...» было напечатано в пятитомном «Собрании педагогических сочинений» 1951—1956 гг. (т. 1), и в сокращенном виде в «Избранных трудах» 1987 г. и в «Избранных педагогических сочинениях» 1988 г.

К стр. 190 Об играх в семье

Впервые опубликовано в издании Общества содействия физическому развитию «На помощь матерям» (1894). Воспроизведено в «Собрании педагогических сочинений», т. 5.

Статья посвящена вопросам воспитания детей дошкольного возраста. Анализируется система воспитания Фрёбеля. Утверждается, что ребенок всегда является зеркалом среды: он играми имитирует и усваивает все привычки и обычаи своей среды.

К стр. 195 Значение школы

Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь» (СПб., 1907 г., № 3, 5). Воспроизведено в «Собрании педагогических сочинений», т. 5.

В этой статье П.Ф.Лесгафт рассмотрел все этапы образования и показал, что главная задача каждой школы как начальной, средней, так и высшей состоит в развитии мышления и выявлении значения личности человека и умения самостоятельно действовать.

Статья исключительно злободневна сегодня: «всякое переустройство общества всегда связано с переустройством школы. Требуются новые люди, новые силы — их должна подготовить школа». «Единственная цель школы — содействовать развитию человека».

К стр. 209 Антропология и педагогика

Статья напечатана в журнале «Северный вестник» (1889, № 10).

Как предмет описательный антропология не имела никакого значения. Как наука о человеке, использующая данные анатомии, физиологии и других биологических наук, она должна превратиться в основание научной педагогики.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

Бенекс Фридрих Эдуард (1798—1854) — немецкий психолог и педагог. Педагогика рассматривал как прикладную психологию, подчеркивая, что все цели и задачи, которые могут поставить себе обучение и воспитание, заключаются в постепенном и правильном развитии известных психологических продуктов и форм.

Биша Мари Франсуа Ксавье (1771—1802) — французский анатом, физиолог, врач. Создал научную классификацию живых тканей, которые объединяются в системе и образуют органы тела.

Вундт Вильгельм (1832—1920) — немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. Разрабатывал физиологическую психологию как особую науку. Главная заслуга — введение в психологию экспериментального метода.

Герbart Иоганн Фридрих (1776—1841) — немецкий философ, психолог, педагог. Основой философии считал опыт. Философия по Герbartу должна заниматься обработкой понятий опыта. Теория обучения Герbartу: философия указывает цели воспитания, психология — пути достижения этих целей. Главная цель воспитания — гармония воли с этическими идеалами и выработка многосторонних интересов. Главный из путей воспитания — «управление детьми».

Грот Николай Яковлевич (1852—1899) — русский философ, профессор Московского университета. В его «Психологии чувствований» видно влияние рефлекторной теории И.М.Сеченова. В дальнейшем стремился построить учение о взаимодействии психических и материальных процессов, вводя понятие психической энергии.

Кант Иммануил (1724—1804) — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии. Основным законом этики провозгласил внутреннее повеление (категорический императив), требующее руководствоваться чисто формальным правилом: поступать всегда согласно принципу, который мог бы стать и всеобщим законом.

Ламарк Жан Батист Пьер Антуан де Моне (1744—1829) — французский естествоиспытатель, создатель первой целостной эволюционной теории (ламаркизм). П.Ф.Лесгафт был страстным сторонником ламаркизма.

Локк Джон (1632—1704) — английский философ-просветитель и политический мыслитель. Разработал эмпирическую теорию познания. Все человеческое знание происходит из опыта. Классический трактат по педагогике — «Некоторые мысли о воспитании» (1693). Идея о решающем влиянии среды на воспитание, необходимость учета склонностей ребенка, формирование здорового тела и духа. К учению можно присту-

пать лишь после того, как в семье сформирован характер ребенка и ему привиты основы морали.

Монтень Мишель де Эйкем (1533—1592) — французский философ и писатель. Основное сочинение — «Опыты».

Песталоцци Иоганн Генрих (1746—1827) — швейцарский педагог-демократ. Автор многочисленных педагогических трудов, идеи развивающего обучения.

Рабле Франсуа (1494—1553) — французский писатель, ученый-гуманист. В сатирическом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», высмеивая господствовавшую систему обучения, предлагает новую систему воспитания: без наказаний и принуждений, на основе любознательности и активности ребенка.

Руссо Жан-Жак (1712—1778) — французский философ-просветитель, писатель, композитор. Педагогические воззрения Руссо получили выражение в книге «Эмиль, или О воспитании».

БИБЛИОГРАФИЯ

Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений /Под ред. Г.Г.Шахвердова: В 5 т. — М., 1951—1956.

Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Сост. Г.Г.Шахвердов). — В 2 т. — М., 1951.

Лесгафт П.Ф. Избранные труды /Сост. И.Н.Решетень. — М., 1987.

Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Сост. И.Н.Решетень. — М., 1988.

Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение /Сост. Е.А.Ляпидевская. — М., 1991.

Шабунин А.В. Лесгафт в Петербурге. — Л., 1989.

Бух Е.Ш. Важнее, чем право на жизнь. — М., 1996.

СОДЕРЖАНИЕ

Мудрый ученый, гуманный педагог. <i>Е.Ш.Бух</i>	5
Семейное воспитание ребенка и его значение	21
Введение	21
Школьные типы	27
Основные проявления ребенка и их значение	105
Метод	147
Утробная жизнь ребенка	155
Семейная жизнь ребенка	162
Период возмужалости и его проявления	168
Руководство по физическому образованию детей школьного возраста	174
Об играх в семье	190
Значение школы	195
Антропология и педагогика	209
<i>Комментарии</i>	219
<i>Указатель имен</i>	221
<i>Библиография</i>	222

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЛЕСГАФТ

Составитель и автор предисловия:

Ефим Шмулевич Бух

Первый читатель:

Алексей Сергеевич Обухов

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

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.

Подписано к печати 19.12.2002 г. Формат 60×90¹/₁₆.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Заказ № 2564.

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 5-89147-039-X



9 785891 470392

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии...»
используется ранее
неприменявшийся
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.

Творчество
Петра Францевича Лесгафта —
поток искренних чувств и идей,
раскрывающих природную суть
ребенка. Его кредо:
«Ребенку необходимо расти
в атмосфере счастья, любви
и понимания», так знакомое нам
по классике педагогики, «звучит»
в его трудах по особому
убедительно.



Шалва Амонашвили